CRISTIANE PEREIRA MARQUEZINI

Brincar e desenvolvimento:
um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil

ASSIS
2005

CRISTIANE PEREIRA MARQUEZINI

Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade e Linha de Pesquisa: Infância e realidade brasileira)

Orientador: **Dr. Mário Sérgio Vasconcelos**

Assis
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Marquezini, Cristiane Pereira
M357b Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil / Cristiane Pereira Marquezini. Assis, 2005
173 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Jogos. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Piaget, Jean, 1896 -1980. 4. Construtivismo (Psicologia). 5. Educação de crianças. I. Título.

CDD 155.4
370.15

Banca Examinadora

Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

_____

Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

_____

Dr. Raul Aragão Martins

_____

Dedico aos meus pais, José e Rosa Marquezini.

Agradecimentos

Ao Dr. Mário Sérgio Vasconcelos, por ter aceitado orientar-me e, pelas orientações prestadas. Elas foram de grande valia para a elaboração do projeto e do presente relatório de pesquisa.

Ao Dr. Nelson Pedro Silva, por ter me apresentado à teoria do mestre genebrino, por ter me incentivado a prosseguir nos estudos e, por toda a solicitude durante o trajeto do Mestrado.

À Drª. Olga Ceciliato Mattioli, pelos ensinamentos (já que foi ela quem ministrou a metade das disciplinas que cursei durante o curso de pós-graduação), pelo carinho e pela solidariedade. Gostaria de agradecer-lhe também pelas contribuições valiosas dadas na ocasião do exame de qualificação.

Ao Dr. Adriano Ruiz, pelas sugestões extremamente pertinentes, feitas em meu exame de qualificação.

À Drª. Maria Lídia Maretti, pelo seu carinho e disponibilidade na revisão do presente texto. Talvez ela não saiba, mas é uma das co-autoras dele.

Aos colegas do curso de pós-graduação, especialmente a Gi (Gisele Melles), pelo companheirismo e cumplicidade durante todo o meu percurso do Mestrado.

Às professoras e as coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de educação infantil da cidade de Assis (SP), pelas informações prestadas. Sem elas a realização do presente estudo não seria possível.

À professora de Educação Infantil Luciane Marquesini Moreira, pelas reflexões suscitadas – mesmo sem ela saber – em nossas conversas informais sobre a prática da educação infantil.

À professora e diretora de escola Gailde Marquezini. Acho que ela não sabe, mas é uma das grandes responsáveis pelo meu interesse em estudar a educação infantil. Agradeço, também, por colocar a sua escola sempre a minha disposição para observações e reflexões sobre o citado nível de ensino.

À minha família (D. Rosa, Senhor José e Angeliz) pelo amor, incentivo e pelo respeito prestados durante toda a minha vida.

À minha terapeuta Fátima Terezinha Rodrigues de Paula pela competência em me auxiliar a “desobstruir” alguns limites, que por ventura poderiam ter atrapalhado o meu trabalho.

Às minhas primas, especialmente à Flávia Marquezini, Ana Beatriz Marquesini Moreira Salles Navas e Adriane Marquesini Moeira Salles Navas pela amizade e incentivo.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À todos àqueles que mesmo não tendo mencionado nominalmente participaram da realização do presente estudo.

Brincar com a criança 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)

MARQUEZINI, C. P. *Brincar e desenvolvimento*: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil. 2005. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis (SP).

RESUMO

Vários estudiosos do desenvolvimento infantil, independentemente das diferenças epistemológicas, salientam a importância do brincar como fator de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e físico. Pesquisas têm apontado, contudo, que, a despeito desta importância, o brincar está sendo substituído por um processo de precoce *pedagogização formal* na educação infantil. Assim, o brincar tem sido reduzido cada vez mais a mero procedimento didático. Um outro resultado de tais pesquisas é o de que o brincar é concebido pelos educadores como recurso para a recreação das crianças. Estes aspectos nos levaram a indagar acerca do valor que tal atividade tem enquanto fator de desenvolvimento no contexto educacional infantil. Nesse sentido, o presente estudo teve como finalidade principal analisar as relações que os professores que ministram aulas na educação infantil fazem entre o brincar e o desenvolvimento psicológico. Para isso, realizamos entrevistas com dez sujeitos representativos da população de educadores de instituições municipais de educação infantil da cidade de Assis (SP). As entrevistas foram descritas e analisadas segundo a teoria psicológica construtivista piagetiana. Chegamos às seguintes conclusões, dentre outras: as docentes consideram o brincar como um fator importante para o desenvolvimento psicológico. Entretanto, não demonstram clareza sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil e desconhecem qualquer teoria que evidencie a importância do brincar no desenvolvimento psicológico infantil. Estas questões nos levaram a concluir que, pelo menos nos aspectos que investigamos, os educadores possuem uma formação precária, mostrando-nos a necessidade de uma melhor formação para a ocorrência de uma prática educativa de qualidade.

Palavras chave: brincar, psicologia do desenvolvimento, educação de crianças, formação de professores, construtivismo (psicologia), Jean Piaget.

MARQUEZINI, C. P. *Playing and development*: a study about the children education teachers' concepts. 2005. 173f. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Universidade Estadual Paulista, Assis (SP).

ABSTRACT

Many child development's studious, apart from epistemological differences, draw attention to the importance of playing as an affective, cognitive, social and physic development factor. The researches have shown, however, that, even knowing the importance of playing, it has been substituted by a formal and young *pedagogization* process when talking about child education. This way, the act of playing has been more and more reduced to a simple didactic process. Another result of these researches is that the teachers see the act of playing as a mere recreational resource to the children. Because of these aspects, we ask about the value of these activities as development factors inside the child educational context. This way, this study's main objective is to analyze the relationship teachers who work in child education make between playing and psychological development. So, we have interviewed 10 representative subjects from the teachers who work at municipal schools from the city of Assis (SP). The interviews were described and analyzed following the Piaget's constructivist psychological theory. We could conclude, among many things: teachers consider the act of playing as an important factor to the psychological development. Though, they don't seem to understand clearly child development and don't know any theory, which shows the importance of playing to the psychological child development. These matters have led us to conclude that, al least the points we have investigated, the teachers are bad prepared. This fact shows us the necessity to a better formation, so there will be a high-quality educational practice.

Key words: Play, development psychology, child education, formation teachers, constructivism (psychology), Jean Piaget.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVAS**..... 12

2 **OBJETIVOS**..... 23

3 **AS RELAÇÕES ASSUMIDAS ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO NO DECORRER DA HISTÓRIA**..... 25

3.1 Os jogos e a educação no Brasil..... 31

4 **AS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS**.. 37

5 **OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA PSICOLÓGICA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA**..... 47

6 **MÉTODO**..... 64

6.1 Sujeitos..... 66

6. 2 Instrumentos..... 66

6. 3 Procedimento para a coleta das informações..... 73

6. 3.1 O questionário..... 73

6. 3.2 As entrevistas..... 80

6.4 Procedimentos para a análise das informações..... 81

7 **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**..... 82

7.1 Concepções de desenvolvimento psicológico..... 82

7.2 Concepções e *status* do brincar sobre o desenvolvimento psicológico..... 91

7.3 Finalidades das atividades lúdicas..... 101

7.4 Comportamento das professoras diante das brincadeiras espontâneas..... 109

7.5 Importância dada ao brincar pela escola (tempo e espaço)..... 112

7.6 Conhecimentos sobre teóricos e teorias sobre o brincar..... 116

8 **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 127

APÊNDICES..... 135

Apêndice A..... 136

Apêndice B..... 137

Apêndice C..... 138

Apêndice D..... 142

Apêndice E..... 146

Apêndice F..... 148

Apêndice G..... 149

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Como os professores concebem as relações entre o brincar[1] *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 da cidade de Assis (SP), no ano letivo de 2001. Tal trabalho, denominado *O brincar no desenvolvimento infantil e na educação pré-escolar* (MARQUEZINI & SANTOS, 2001), 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). As brincadeiras, dessa forma, eram permitidas unicamente nos intervalos destinados à recreação. Quando desenvolvidas em contextos julgados

[1] Apesar de os termos “jogo”, “brincar” e “brincadeira” serem ora associados como sinônimos, ora definidos de forma distinta, como faz Kishimoto (1994), nós os utilizaremos aqui como sinônimos. Entendemos que ambos referem-se a ações de suma importância para o desenvolvimento infantil e, portanto, imprescindíveis em contextos da educação infantil.

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.

A respeito das citadas *atividades escolares formais*, acrescente-se o fato de que a sua efetivação processava-se de maneira semelhante ao modo como usualmente se concretiza o ensino considerado tradicional. Assim, as crianças tinham que se sentar em suas carteiras, dispostas de maneira enfileirada, realizar as atividades individualmente, fazer silêncio, além de procurar de todas as maneiras compreender o professor.

Cabe assinalar que a ênfase neste processo de ensino – de conteúdos formais e mediante o emprego do método tradicional –, era feita com o consentimento e a aprovação dos pais. Eles agiam assim por estarem ávidos para preparar os filhos, e cada vez mais cedo, para a sobrevivência num mundo competitivo e exigente, como o vivido por nós ultimamente. Cabe lembrar que o cenário econômico no qual estamos imersos exige pessoas dinâmicas, que dominem a informática, a língua materna, pelo menos mais dois outros idiomas, que sejam altamente especializadas e, ao mesmo tempo, apresentem um amplo domínio da cultura geral.

Por causa disso, observávamos crianças de dois e de três anos de idade sendo levadas a permanecer em salas de aula, sentadas em suas pequenas carteiras, e

realizando – com a orientação das docentes – as atividades prescritas em suas apostilas didáticas. [2]

A esse propósito, os estudos de Lordelo e Carvalho (2003) observam o seguinte:

> [...] na esmagadora maioria das instituições de educação infantil, os espaços em que as crianças ficam a maior parte do dia são organizados como salas de aula, geralmente com mesinhas e quatro cadeiras, possuindo, freqüentemente, quadros de giz: a maior parte das atividades da criança é de natureza acadêmica, envolvendo papel, lápis e tintas. A organização da rotina confere ao horário de brinquedo livre um lugar secundário, geralmente no primeiro e último horários do dia, antes do início e depois da conclusão das "verdadeiras" atividades educativas. (p.15)

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

[2] A partir de 2003, a referida instituição implantou o ensino apostilado.

verificou em sua pesquisa que a utilização da brincadeira entre escolares[3], 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 também 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.

---

[3] Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada à PUC-SP em 1990, intitulada *Tia, me deixa brincar*! O espaço do jogo na educação pré-escolar. Posteriormente este trabalho foi transformado em um livro denominado *O brincar na pré-escola* (1999). Valer-nos-emos aqui da versão do estudo no formato de livro, por nos parecer que foi revisada.

> De um lado, os objetivos apareciam como discursos idealizados de uma prática ligada à livre expressão e à educação integral da criança, de outro lado, porém, a lista de materiais, brinquedos, cartilhas utilizados no cotidiano revelavam uma realidade educativa comprometida com o ensino e treinos de habilidades para a leitura e a escrita. (WAJSKOP, 1996, p. 166).

Salientando, mais uma vez, a ambivalência entre o que dizem os professores e o que efetivamente fazem, a autora afirma que:

> Conforme observei durante vários recreios, freqüentemente a professora se aproximava de grupos de meninos que brincavam de pega-pega, polícia e ladrão ou agrupavam-se para planejar jogos de pega cujos personagens eram heróis de desenhos animados televisivos para dissipá-los. A professora pedia ora que corressem menos, pois poderiam cansar-se, ora que brincassem mais sossegadamente e que fizessem menos barulho para não atrapalhar os maiores em aula. Ao mesmo tempo, elogiava as meninas que ficavam quase durante todo o recreio sentadas sobre o palco a observar os meninos ou organizando tímidos jogos de mamãe/filhinha, mas sempre verbalmente e com poucos movimentos. Ficava evidente que, apesar de acreditar, como ilusão pedagógica, na importância da brincadeira para o desenvolvimento de seus alunos, a professora não interferia pedagogicamente diante deles. Ao contrário, ela atuava como fiscal da “desordem”, pedindo silêncio e organização. (WAJSKOP, 1999, p. 58).

As constatações de Wajskop (1995, 1996 e 1999) evidenciam a ocorrência, na educação infantil, de um brincar totalmente pedagogizado que, a partir de 1998, passa a ser destacado por documentos criados para subsidiar a prática pedagógica no ensino infantil. Esses documentos foram publicados em três volumes, intitulados *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* – RCNEI (BRASIL, 1998). Eles trazem modelos de brincadeiras a serem realizadas pelo professor, com o objetivo de ajudar na aprendizagem de conteúdos, como, por exemplo, no ensino da matemática.

Entretanto, tais parâmetros não deixam de salientar a importância do brincar espontâneo da criança na escola, já que este, além de promover o desenvolvimento, o evidencia aos educadores, inclusive porque a criança que brinca deixa transparecer este processo.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) nos apontam ainda que é tarefa do educador infantil saber distinguir e utilizar-se destas duas modalidades dos jogos em suas práticas pedagógicas.

Com a produção dos documentos acima citados, passamos a contar com uma valiosa contribuição para argumentar em favor da importância da produção de estudos científicos sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento psicológico. Afinal, a ênfase de tal documento está voltada para o desenvolvimento global das crianças.

Procedemos, então, a uma revisão da literatura científica[4] sobre os trabalhos que têm como objetivo principal analisar o brincar na educação infantil[5] e encontramos quatro trabalhos cujas temáticas se voltam para as concepções dos professores sobre a atividade da brincadeira: Germanos, 2001; Silveira 2001; Moreno, 2001 e Cotonhoto, 2001. A análise destas pesquisas nos mostrou que as professoras consideram a atividade do brincar como um instrumento importante para

---

[4] Para tal feito, recorremos ao banco de teses e de dissertações da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES – e às bases de dados eletrônicas *Dedalus*, da Universidade de São Paulo – USP, *Athena*, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Acervus*, da Universidade de Campinas – Unicamp, e *Ibict*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Empregamos como instrumento de busca, nestas bases, a palavra-chave "brincar", "brincar e educação infantil", "brincar e pré-escola", "brincar e desenvolvimento" e "brincar e professores".

[5] No período de tempo estipulado para a pesquisa, de 1998 a 2003.

a recreação das crianças e/ou como meio de transmissão dos conteúdos formais. Eles concluem que o brincar é igualmente importante para o desenvolvimento das crianças. Todavia, não chegam a explicar a natureza dessa importância.

Quanto às demais pesquisas, encontramos 28 estudos que abordam o brincar e que fazem referências: 1. ao tema do brincar na formação do educador infantil (CARLETO, 2000 e TERCIOTTI, 2001); 2. ao brincar das crianças em diferentes contextos como no hospital, na creche, na pré-escola, na escola e na brinquedoteca (FILGUEIRAS, 1998; PRADO, 1998; TEIXEIRA, 1998; GOULART, 1999; CAVALCANTI, 2000; LOPES, 2000; LARA, 2000; COSTA, 2001 e VEIGA, 2001); 3. às brincadeiras feitas por crianças portadoras de deficiências ou de altas habilidades mentais (GUERRA, 1998; VICTOR, 2000; MAIA, 2000 e BARROS, 2001); 4. ao brincar em diferentes idades da criança, como na adolescência (PEREIRA, 2000) e na idade escolar (MORAES, 2001); 5. ao brincar como recurso didático na aprendizagem da leitura e da escrita, de números, de conceitos e de língua estrangeira (MURARO, 1999; FREITAS, 1999; SILVA, 1999; MENDONÇA, 2000; OLIVETTI, 2000 e MONTEIRO, 2001); 6. aos jogos tradicionais infantis (CARDOSO, 1998); 7. ao brincar *versus* a escolarização na pré-escola (MAGNANI, 1998 e CARVALHO, 1998) e, por fim, 8. às brincadeiras desenvolvidas por crianças num determinado contexto sócio-cultural (VOLPATO, 1999 e CONSONI, 2000).

Quanto ao tema da relação entre o *brincar e o desenvolvimento*, encontramos apenas um trabalho: Carvalho (1999). Tal estudo, realizado em

Terezina (PI), teve como objetivos principais analisar as concepções de professores de pré-escolas sobre o brinquedo e a brincadeira e investigar as ligações entre o brincar e o desenvolvimento da criança. O estudo de Carvalho coincide, em parte, com o principal objetivo, proposto para esta investigação. Porém, difere de nossos propósitos por considerar as concepções apenas de professores de pré-escola. O nosso trabalho, por sua vez, pretende investigar as ligações feitas entre brincar e desenvolvimento de professores de educação infantil. Assim, buscaremos proceder a uma investigação com docentes do berçário, dos jardins I, II e III e da pré-escola da cidade de Assis (SP).

Em suma, acreditamos que existem poucos trabalhos que investigam *o brincar e o desenvolvimento infantil*, o que, a nosso ver, justifica a realização deste estudo.

Assim, é praticamente consensual que os "espaços" destinados ao brincar na educação infantil são restritos (conforme nos indicam os trabalhos citados). Apesar disso, cada vez mais estudiosos do tema têm salientado o papel de destaque que o brincar desempenha no desenvolvimento infantil e, por conseqüência, o seu mérito nos meios educativos. (BOMTEMPO, 2000 e 2002; FRIEDMANN, 1996; ROSA, 1998; MACEDO, 1992, 1995, 2003 e s/d, KISHIMOTO 1993, 1994, 1995, 2002 e s/d; WAJSKOP, 1990, 1995, 1996 e 1999 e VASCONCELOS, 2001a e b).

No campo psicológico, há quase total consenso sobre a premissa do brincar como constituinte do desenvolvimento. (KLEIN, 1991; WINNICOT, 1975,

1982 e 1988; VYGOTSKY, 1989a e b e 1988; PIAGET, 1970, 1975a e b, 1994, 2002a e b, MACEDO, s/d, 1992, 1995 e 2003; LA TAILLE, 1992, e KAMII & DREVIES, 1986, 1991 e 2003).

Por último, ainda gostaríamos de justificar a decisão de empreender um estudo que verifique as concepções dos professores da educação infantil acerca do brincar: entendemos que este primeiro nível de ensino é de importância crucial para o desenvolvimento das etapas posteriores da educação. Por isso, pensamos que a educação infantil deve estar investida de todos os meios para garantir às crianças pequenas uma educação de qualidade, respeitando os seus interesses e as suas necessidades. Somos levados a afirmar que tal qualidade reside, além de outros aspectos, na formação dos seus profissionais. Consideramos que a formação de tais profissionais tem implicação direta em sua atuação prática e que a nossa pesquisa possa vir a contribuir para delinear novas construções nessa prática diária. Acerca desta questão, o especialista em moralidade humana La Taille (1996) nos aponta para a importância de estudos que possibilitem uma reflexão sobre a formação de educadores. Segundo o estudioso, "como formar crianças autônomas se seus mestres são heterônomos?[6] Como professores que estão presos à realidade diária podem possibilitar que as crianças pensem em viver em um mundo diferente?" (p. 156)

Ainda segundo La Taille (1996), Kant aconselha o seguinte: "Para tornar as crianças melhores (que seus pais) é preciso transformar a pedagogia num

[6] Sobre os conceitos de autonomia e heteronomia, ver a obra de Piaget intitulada *O juízo moral na criança* (1932/1994).

estudo; do contrário, não há nada o que esperar, e a educação é confiada a homens de má educação" (KANT, apud LA TAILLE, 1996, p. 156).

Esta observação kantiana vai ao encontro dos escritos piagetianos, pois, conforme afirma La Taille (1996), tanto Piaget (1969/1975c) quanto Kant concordam que a educação pede, além de pesquisa, formação global e plena dos educadores. Vejamos o que o especialista em psicologia da moralidade, com base em idéias kantianas e piagetianas, observa acerca desse assunto:

> As pesquisas são necessárias por duas razões. A primeira é traduzir os conhecimentos psicológicos em práticas educativas. [...] A segunda: é preciso evitar especulações vazias sobre os méritos de tal ou tal método. É preciso verificar empiricamente que resultados dão. (p.157)

Dessa maneira, La Taille (1996) conclui, baseando-se nas idéias de Piaget discutidas na obra *Psicologia e pedagogia* (1969/1975c), que os conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento infantil não chegarão às escolas se não forem incorporados e traduzidos pelos professores em "realizações originais", e que tais teorias devem, através de pesquisas, ser aplicadas experimentalmente. (p.157).

Reiteramos, assim, que o nosso estudo é relevante do ponto de vista social e científico por tentar apreender o modo como os professores incorporaram as idéias de desenvolvimento psicológico na primeira infância, e também o modo como as relacionam com o brincar. Trata-se, a nosso ver, de questões pertinentes para uma prática da educação infantil de qualidade.

Em síntese, o nosso objetivo – de *compreender como os professores que ministram aulas na educação infantil concebem as relações entre o brincar e o desenvolvimento psicológico infantil* – justifica-se pelas seguintes razões:

- 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.

2. OBJETIVOS

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.

Esperamos, com tais informações, contribuir para a formação de tais profissionais, disponibilizando dados para os cursos que os capacitam e oferecendo subsídios para a reflexão acerca do papel e do espaço do brincar na pré-escola, visto que esta instituição (e sua política orientadora) tem sido objeto de agudas discussões após a implantação da *Lei de diretrizes e bases* (BRASIL, 1996) e a elaboração dos *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 1998). Afinal, tais documentos estão amparados no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (*apud* PIAGET, 1948/1972), que afirma que “a educação deve

visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. (p. 51).

Antes de apresentar o método empregado no presente estudo, faremos uma breve explanação sobre o modo como as brincadeiras – compreendidas como jogos – foram ao longo da história assumindo diferentes formatos na educação. Em seguida, discorreremos sobre algumas teorias explicativas do brincar, enfatizando o modo como seus pensadores elucidaram as implicações do brincar no desenvolvimento humano. Daremos atenção especial à teoria psicológica construtivista de Jean Piaget (1896-1980), por razões que esclareceremos no próprio capítulo. Por fim, discorreremos sobre o nosso trajeto metodológico e faremos a descrição e a análise dos dados.

3. AS RELAÇÕES ASSUMIDAS ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO NO DECORRER DA HISTÓRIA

Como já apontamos, atualmente os pesquisadores concebem o brincar como uma atividade imprescindível ao desenvolvimento e, portanto, de indispensável presença nas instituições de educação infantil. Entretanto, a história nem sempre vinculou o jogo à educação dos pequenos.

A fim de fazer uma síntese das relações entre estas duas instâncias, voltamos-nos para a obra *Jogo e Educação*, onde o pesquisador Gilles Brougère (1998) nos apresenta as ligações estabelecidas entre o brincar e as instituições educativas no decorrer da história. Uma primeira observação interessante refere-se ao fato de que, no período que compreende a Antiguidade Clássica (séc V a. C.) até o início do Romantismo (séc XVIII e XIX), não havia uma grande preocupação em estudar os jogos das crianças[1]. Isto não quer dizer que havia um desconhecimento acerca do fato de que as crianças os praticavam e tampouco que não existissem estudos que contemplassem tal questão. Entretanto, a maioria das análises sobre os jogos feitas na época restringia-se a observá-los quando eram praticados coletivamente pelos indivíduos adultos:

> Aqueles que lançam seu olhar sobre o jogo se ocupam de uma atividade social, proposta aos adultos e que as crianças certamente desenvolvem de maneira por vezes original, não se podendo, porém, ir mais adiante nesta reflexão. São certas atividades sociais

[1] Acreditamos que a escassa produção de textos que dissertassem sobre esta questão na época se deva ao fato de a criança e a infância ainda não terem o *status* que viriam a adquirir no século XVIII. Sobre esta questão ver a obra de Philippe Ariès (1973/1981) intitulada *História social da criança e da família*.

> dos adultos que fornecem a definição adequada de jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 46).

Quanto às relações entre jogos e educação, apesar da pouca literatura no período que antecedeu o Romantismo (séc XVIII e XIX), o referido autor diz que as ligações entre tais dimensões, quando salientadas, eram vistas de três formas: como recreação, a ser praticada durante os intervalos entre um trabalho escolar e outro; como um artifício para atrair as crianças para determinadas aprendizagens e, finalmente, como instrumento revelador da personalidade da criança, possibilitando, assim, que o pedagogo construísse um ensino pautado no aluno.

A primeira ligação entre o jogar e o educar pode ser encontrada (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 54) em Aristóteles e, depois, em Tomás de Aquino. Para eles, a importância do jogo no cenário educativo residiria no repouso de que necessita a criança, após o esforço físico ou intelectual. Ele não tem valor em si mesmo. É apenas uma atividade recreadora, relaxante e reabilitadora para posterior realização das importantes tarefas escolares.

Ainda hoje nos deparamos com esta concepção de jogo na educação infantil, como vimos no primeiro capítulo do presente estudo. Também em relação a este assunto, o autor empregado aqui como referência afirma o seguinte:

> Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a este espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. *A oposição entre a recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade*. A recreação, seja qual for sua

> necessidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne ao seu conteúdo. (p. 54, grifos nossos).

A segunda forma de ver o jogo e a educação transforma o primeiro num suporte para o ato de ensinar. Conforme preceitos de Quintiliano e Erasmo, (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 55), a criança tem uma simpatia "natural" pelo brincar (jogar). Deste modo, pode-se associar a ele os conteúdos a serem veiculados pela educação, a fim de facilitar a aprendizagem da criança. Infere-se que o jogo seria, então, um instrumento facilitador para a aquisição, por exemplo, da leitura e da escrita, pois a criança não compreende a importância do ato de conhecer, especialmente de ler. Então, seduzir-se-ia a criança a enveredar-se pelos livros, por meio de uma atividade prazerosa – o jogo.

Ressaltamos aqui a inutilidade do brincar (jogar) como ação educativa. Ele apenas empresta sua roupagem a tal intento. Esta maneira de ver o jogo na educação – como instrumento motivador para a aprendizagem dos conteúdos formais – acabou por permitir àqueles que têm a tarefa de ensinar – os professores – compreender a personalidade das crianças, e, em decorrência, manipulá-las. Pode-se ainda construir novos jogos (e claro, todos associados a um objetivo educacional) com a finalidade de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Afinal, o educador tem mais compreensão do universo infantil, tornando plena a tarefa educativa.

Advertimos, contudo, conforme nos coloca Brougère (1998), que em todos estes momentos o jogo ainda não tinha assumido valor pedagógico. Ele era um

mero artifício da pedagogia. Além disso, a sua utilização continuava basicamente restrita à futilidade:

> O jogo não é educativo em si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor. O jogo pode ser usado para permitir um relaxamento necessário cujo objetivo é propiciar um novo esforço intelectual, ou então tornar lúdico um exercício didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador pode compreender seus alunos, observando seus jogos, ou utilizar, na falta de algo melhor, os jogos coletivos tradicionais para não esquecer a educação do corpo; aliás, isso pode ser feito durante a recreação. *Recreação e artifício didático são, pois, as duas grandes direções que orientam a relação entre jogo e educação*. (p. 58, grifos nossos).

O advento do Romantismo[2] – movimento iniciado no final do século XVIII – revolucionou o pensamento ocidental, e, dentre outras esferas, também no que tange à maneira de ver a criança, o jogo e as suas relações com a educação. Assim, conforme Kishimoto (1995), com sua consciência poética do mundo, o Romantismo reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo a sua forma de expressão. (p. 56).

Alguns dos pensadores desta época como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) – serão adeptos dessa crença de uma natureza humana boa e que pode se desenvolver naturalmente.

---

[2] "Movimento de reação ao Iluminismo, cujos representantes principais foram Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854), Friedrich von Schlegel (1772-1829) e Hegel, filósofos idealistas alemães, e o teólogo alemão Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), que, na busca da unidade com o Absoluto, preconizava a volta aos temas medievais, a inspiração nas religiões orientais, a exaltação dos instintos, dos sentimentos, da imaginação e da fantasia, e a valorização dos transportes místicos". (*Aurélio*, séc. XXI – dicionário eletrônico).

Froebel se destaca ainda por ser o organizador da primeira instituição de educação para a infância. Segundo Arce (2002), em junho de 1840 foi inaugurada a primeira dessas instituições, denominada de *Jardim de Infância* (*Kindergarten*).

Ainda conforme Arce (2002), é o pedagogo Froebel o primeiro a reconhecer as brincadeiras como atividades onde a criança expressa a sua forma de ver a realidade. Ele acreditava também que, ao jogar, a criança se desenvolve. Por isso, considerava o jogo como uma atividade *séria*, questionando o caráter de frivolidade até então atribuído a ele.

Para o desenvolvimento dos jogos que, para Froebel, deveriam ter função educativa para o pedagogo, ele criou brinquedos que chamou de "dons"[3]. E construiu estes jogos porque acreditava que a forma de a criança se desenvolver é agindo sobre as coisas – idéia semelhante à de Jean Piaget (1964/2002b). Além do mais, ainda segundo Arce (2002), "[...] esta não era uma questão só de construir brinquedos, mas sim de materializar estruturas matematicamente perfeitas com as quais a criança poderia aprender um material que fosse capaz de representar o que elas já sabiam e de lhes ensinar algo novo..." (p. 61).

Cabe acrescentar que os *Jardins de Infância* se difundiram pela Europa e, algum tempo depois, pela América. Sua popularidade e sua aceitação foram tamanhas que até hoje encontramos instituições que ainda se utilizam desta

[3] Os "dons", segundo Alessandra Arce (2002), são assim denominados por se apresentarem como verdadeiros "presentes" dados aos pequenos e que os auxiliariam a descobrir os seus próprios "dons". São em número de dez e consistem em bolas coloridas, cilindros e cubos, todos de tamanhos e materiais variados.

denominação. Todavia, somos levados a dizer que, para o senso comum, elas ainda são conhecidas como espaços “onde só se brinca”.

Acerca disso, Brougère (1998) afirma o seguinte:

> A originalidade de Froebel – que hoje é senso comum na educação infantil – é ter vinculado suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico. [...] Uma educação baseada no jogo espontâneo torna-se não somente pensável, mas materializada, ao menos no equivalente da escola maternal, o que corresponde em Froebel à idade do jogo. (p. 70).

As idéias deste célebre pedagogo contribuíram para uma nova maneira de se pensar a infância e a criança. Agora ela não é mais vista como um ser passivo meramente moldável, mas como um sujeito que se desenvolve naturalmente. Nas palavras de Brougère (1998), e parafraseando Ariès (1981), não um “adulto em miniatura”, mas um “adulto em germinação”.

Estas novas especulações sobre a criança e o seu desenvolvimento implicaram na necessidade de construção de teorias que melhor a definissem e explicassem. As ciências psicanalíticas, psicológicas e pedagógicas se apropriaram dessas questões como objetos de estudo e organizaram teorias sobre a criança, o seu desenvolvimento e a influência dos jogos sobre ele.

Sobre algumas dessas teorias faremos nos próximos capítulos uma sucinta explanação. Por ora, passaremos a uma exposição sobre o modo como as idéias sobre as relações entre o brincar e a educação foram se propagando nas instituições educativas brasileiras.

3.1 Os jogos e a educação no Brasil

No Brasil, as relações entre o brincar e a educação terão início no século XIX, com a expansão das idéias dos “jardins de infância froebelianos”. Antes disso, como nos aponta (KISHIMOTO, 1993), as instituições para o abrigo de crianças (asilos infantis, creches e escolas maternais) eram de natureza caritativa e tinham por objetivo a moralização e a disciplina. Desta forma, a educação em tais estabelecimentos se dava de maneira rígida porque a população que as freqüentava era a de crianças pobres, órfãs, com condições de saúde precárias e muitas vezes rotuladas de delinqüentes e sem uma educação religiosa e moral. Assim, a educação da época visava tirar a criança desta condição e doutriná-la. Neste contexto, as brincadeiras concebidas como atividades “não sérias” são incompatíveis com a idéia de educação que vigorava nas citadas instituições. Acerca dessa questão, Kishimoto (1993) afirma que:

> A maioria dos responsáveis pelos “depósitos infantis” de origem filantrópica tinha na associação pobreza-saúde-promiscuidade-criminalidade o seu estatuto. Em decorrência, era a orientação marcada pelo trabalho, pela rígida disciplina interna, pelo princípio da coletividade, pela ausência de espaços para o desenvolvimento da personalidade e individualidade, que moldava o cotidiano infantil. Nessa rotina, jogos e brinquedos eram banidos por sua incompatibilidade com a imagem de unidade infantil destinada à assistência das crianças. (p. 85).

No século XIX, as idéias dos “jardins de infância” advindas da Europa trarão valor para a utilização dos jogos pelas escolas. Contudo, eles ainda

permanecerão por algum tempo sendo utilizados apenas pelas escolas infantis que atendiam as crianças das camadas sociais favorecidas. As instituições que se prestavam a assistir a população pobre sofreriam severas críticas pela utilização de jogos, em função de seu objetivo: “domesticar” e “disciplinar” as crianças pobres.

Sobre esta questão, Kishimoto (1993) considera que a distinção feita entre a educação para crianças “pobres” e “ricas” estava associada à inexistência de práticas educacionais que levassem em consideração o desenvolvimento infantil. A idéia de educação estava vinculada à classe social da criança. Assim, cabia à criança pobre uma educação em período integral que a assistisse globalmente, já as ricas poderiam contar com uma instituição em período parcial e ser educadas por meio dos jogos froebelianos.

Os jardins de infância, ainda segundo a autora, continuariam a se expandir pelo Brasil, sendo que a chegada das idéias de teóricos como Decroly, Montessori, Dewey e Claparède trouxeram a tais instituições uma concepção de educação que pensava na criança e seu desenvolvimento, além de centrá-la no jogo.

Assim, os ideais escolanovistas[4], difundidos no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX, com sua nova concepção de educação que se contrapunha ao ensino tradicional, abriria caminho para que o jogo fosse incorporado como uma nova alternativa para a educação nas décadas subseqüentes.

---

[4] Segundo Vasconcelos (1996), durante as primeiras décadas do século XX, emergiu o Movimento da Escola Nova. Neste movimento, novos princípios passaram a orientar propostas pedagógicas em vários países. Este novo “modelo” surgiu devido à necessidade de rever as formas tradicionais de ensino. Nesse contexto, ainda, permanecia a idéia de que a instituição escolar era a principal alternativa para solucionar problemas de ordem social. (p. 13).

Na década de 70, o jogo na educação infantil será instrumento da educação compensatória. Tal pedagogia tem como base à teoria da *privação cultural*; assim, a educação infantil iria assumir o papel da família e compensar todas as carências das crianças "pobres". Segundo Wajskop (1995), o jogo assumiria papel crucial nesta educação por ser uma atividade pela qual a criança nutre grande interesse, e por isso ele foi utilizado como instrumento pedagógico para "treinos de habilidades e funções específicas".

> À espera de que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída gradativamente no decorrer da história do capitalismo, a ela é designado um ofício próprio nas instituições de educação infantil, transformando a pré-escola em uma "espécie de grande brinquedo educativo". (p. 22).

Considerando as práticas na educação infantil na atualidade, constatamos que o brincar ainda hoje continua tendo um caráter pedagógico. Porém, no contexto atual, tal prática não se restringe às escolas públicas. Pudemos observar[5], em escolas privadas, uma utilização desenfreada dos jogos pedagógicos com a finalidade de transmitir às crianças pequenas conteúdos escolares formais.

Também constatamos uma outra concepção de jogo na educação infantil que o relaciona à diversão e ao descanso das atividades formais. Dessa maneira, observamos que o brincar aparece nos contextos educacionais de duas formas: ora servindo para a recreação, ora se constituindo em material pedagógico (WAJSKOP, 1990, 1995 e 1996; ANDRADE, 1991; SARTI, 2001).

[5] Tal observação foi realizada no trabalho de intervenção psicopedagógica em uma instituição particular de educação infantil, conforme foi citado na introdução do presente texto.

Essa questão também é discutida nos *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* – RCNEI – (BRASIL, 1998), que foram construídos após a nova *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* – LDB – (BRASIL, 1996), a partir da qual a educação infantil passa a se constituir em primeira etapa da educação básica (juntamente com os ensinos fundamental e médio). Dessa forma, passa a ser obrigação dos municípios, conjuntamente com o Estado e a União, o oferecimento desta modalidade de ensino à população.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) têm por objetivos subsidiar a prática pedagógica diária do professor. Com relação ao nosso objeto de estudo, o brincar, tais documentos ressaltam a importância da utilização desta atividade nas aprendizagens e no desenvolvimento e, para tanto, evidenciam a importância de os professores oferecerem liberdade, espaço, materiais e tempo para as crianças brincarem:

> Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos ou fixos, mas como componentes ativos do processo educacional. Constituem-se em poderosos auxiliares no desenvolvimento infantil. A presença de jogos e brinquedos na educação desponta como um dos indicadores importantes para a definição das práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência desses objetos mas está condicionada ao uso que fazem deles os educadores junto às crianças com as quais trabalham. Os educadores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com outros adultos e materiais. (BRASIL, 1998, v.1, p. 29).

Os citados documentos observam que, ao brincar, a criança deixa transparecer aos seus mestres aspectos importantes do seu desenvolvimento.

> Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais de que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28, v. 1).

Com relação à questão do brincar livre *versus* o "brincar pedagógico", tais documentos sugerem a importância de ambas as formas de atividade lúdica, já que ressaltam a importância do brincar livre para o desenvolvimento, não deixando, contudo, de conceber o jogo como instrumento de aprendizagens. Um exemplo disso se dá quando propõem jogos para ensinar a linguagem oral e a escrita, as ciências sociais e as físicas e a matemática:

> Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. 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. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28).

> Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar a criança pequena constituem-se em rico contexto em que idéias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulações de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc. (BRASIL, 1998, v.3, p. 235).

Os RCNEI (BRASIL, 1998) não deixam, entretanto, de apontar a importância de o professor saber distinguir entre uma e outra modalidade ao empregar jogos:

> [...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. *É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.* (BRASIL, 1998, v.1, p. 29, grifos nossos).

Por último, queremos ressaltar que, quanto à problemática do jogo livre/jogo pedagógico, não estamos de maneira alguma buscando privilegiar uma das modalidades de jogo em detrimento da outra. No entanto, defendemos a premissa de que os jogos livres devem ter o seu lugar garantido na educação de crianças pequenas. Como nos coloca Sarti (2001), a utilização do jogo como recurso didático "[...] não deve ser excluído do repertório educativo, já que de alguma forma pode favorecer a aprendizagem, porém é preciso garantir situações de jogo livre e autônomo" (p. 83). Acreditamos, como vários autores, que jogos livres podem contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil.

Com a finalidade de subsidiar este nosso posicionamento, passaremos agora à discussão de algumas teorias que contemplam a importância do ato de brincar para o desenvolvimento integral da criança.

4. AS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

No presente capítulo, teceremos considerações gerais sobre algumas teorias psicológicas e suas relações com o brincar. Antes, porém, convém esclarecer que apresentaremos tais teorias apenas para enfatizar e ilustrar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil segundo alguns pensadores[1]. Desse modo, apesar do grande número de teóricos que se dedicaram a explicar tal fenômeno, dissertaremos apenas sobre as teorias de alguns deles, como Sigmund Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), Donald Winnicott (1896-1971), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) [2].

Freud (1969/1976), em "Além do princípio do prazer e outros trabalhos", faz algumas considerações sobre o jogo infantil. Neste artigo, apesar de ter como objetivo principal analisar o "princípio do prazer", discute a seguinte questão: como os jogos infantis poderiam, em certos momentos, representar uma situação desprazerosa se, justamente, emergem do princípio do prazer?

A fim de analisar esse aparente paradoxo, o referido pensador relata algumas observações feitas sobre "um jogo" executado por uma criança de um ano e meio, o qual consistia na ação de atirar compulsivamente todos os objetos que lhe

---

[1] Queremos desde já deixar claro que trabalharemos, na análise de nossos dados, com a teoria psicológica construtivista, a qual será apresentada de forma um pouco mais detalhada no tópico a seguir.

[2] Justificamos a escolha destes referenciais basicamente por três motivos: 1. o fato de que as referidas teorias são difundidas nos cursos de formação de psicólogos e de pedagogos; 2. os eventuais subsídios que tais teorias podem fornecer para a análise dos dados e, por último, 3. o fato de não ser nosso objetivo dissertar sobre todas as teorias acerca do brincar.

caíssem à mão para longe de si mesmo e de sua cama (lugar em que geralmente se encontrava na ocasião das observações). Dentre os objetos que teimava em arremessar para longe de si, estava um carretel preso por um cordão. O menino sempre o atirava sobre a borda de sua cama, de maneira a fazê-lo desaparecer de seu campo de visão. Ao mesmo tempo em que fazia isto, ele emitia um som, que se trataria (segundo o psicanalista e a mãe do garoto) de uma reprodução da palavra alemã *fort* (ir embora). Imediatamente, o menino puxava o cordão, fazendo reaparecer o carretel e emitindo um alegre *da* (ali).

Para Freud, este jogo de atirar e trazer de volta o objeto jogado – no caso, o carretel – era uma brincadeira cujo significado psíquico relacionava-se ao desaparecimento e ao retorno. Uma interpretação deste gesto poderia ser calcada no ato de encenar a ida e a volta dos objetos que simbolicamente representariam a sua mãe. Desta forma, ao jogar, a criança saía de uma experiência meramente passiva e passava a ter controle da situação, fazendo desaparecer/aparecer o objeto no momento em que bem entendesse. Simbolicamente falando, o pequeno passa a ter o controle da ausência de sua mãe, pois, como se sabe, ela causa grande desconforto quanto menor é a criança. Essa situação garantia o poder de fazê-la reaparecer quando assim ele necessitasse.

Outra interpretação dada por Freud para este jogo é a de que a criança, ao atirar para longe o objeto que se tornara, para ela, hostil (o objeto simboliza a mãe que, por ter saído, era merecedora de enorme raiva), poderia vingar-se dela de maneira a fazer com que fosse embora.

A despeito das formas de se interpretar uma brincadeira como uma maneira de a criança acreditar que controla a situação, ou como instrumento para vingar-se, é inegável o fato de que ela exerce função catártica:

> Se o médico examina a garganta de uma criança ou faz nela alguma pequena intervenção, podemos estar certos de que essas assustadoras experiências serão tema da próxima brincadeira; [...] Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade de jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto. (p. 29).

Observamos, contudo, que em nenhum momento o brincar é visto por Freud como um fenômeno em si mesmo. Como já dissemos, ele estava preocupado em estudar o princípio do prazer e foi ao realizar incursões sobre o referido tema que introduziu tangencialmente o brincar.

Melanie Klein (1981, 1991, 1994 e 1996)[3], por sua vez, dá ao jogo, a nosso ver, um *status* de maior importância na psicanálise. Isso se deve ao fato de ela ter desenvolvido uma técnica, decorrente dos trabalhos de análise de Freud, em que o brincar passa a ser o instrumento a ser utilizado para ter acesso ao inconsciente infantil. Voltando a Freud, sabemos que a técnica de análise construída por ele visava à compreensão dos processos psíquicos inconscientes, mediante o emprego da livre associação. Porém, essa técnica esbarrava numa questão crucial ao ser transposta para a análise de crianças: o fato de estas não possuírem a linguagem

---

[3] Tais textos estão reunidos nos seguintes livros: *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1975/1996), *Inveja e gratidão e outros trabalhos* (1975/1991), A *Psicanálise de crianças* (1932/1981) e *Narrativa da análise de uma criança* (1961/1994).

plenamente desenvolvida a ponto de ser possível a expressão e a compreensão de suas associações. Em virtude disso, Klein concebeu uma prática de trabalho analítico que faz uso de brinquedos e de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças como meio de investigar a dinâmica psíquica. Tal conjunto de procedimentos foi denominado por ela de "ludoterapia".

Para Klein (1975/1991), o brincar se caracteriza como uma linguagem do inconsciente, já que numa brincadeira a criança pode expressar conteúdos ligados às suas angústias e fantasias primitivas:

> Uma precondição para a psicanálise de uma criança é compreender e interpretar as fantasias, sentimentos, ansiedades e experiências expressas através do brincar ou, se as atividades do brincar estão inibidas, as causas da inibição. (p. 152).

Para a referida autora, nas brincadeiras, é possível observar a representação das experiências reais (vivenciadas *de fato* pelas crianças), dos desejos e das fantasias infantis. Desta forma, na técnica de análise infantil, os jogos devem ser analisados em seus pormenores e conectados com todos os outros aspectos apresentados pela criança, tais como suas "verbalizações desarticuladas" e os gestos. O procedimento de fragmentar os jogos em seus mínimos detalhes e aliá-los a toda a dinâmica de vida da criança é importante porque um tipo de brincadeira ou um brinquedo pode assumir papéis e funções bastante distintas no desenvolvimento de um jogo. Por exemplo, uma boneca pode representar a própria

paciente, a sua mãe e/ou o falo. O conteúdo manifesto e simbólico da brincadeira diz respeito, então, ao que a criança quer nos comunicar.

Cabe sublinhar que, ao fazer uso de inúmeros brinquedos numa sessão, passando de um para outro, numa seqüência aparentemente incoerente e sem sentido, a criança comunica algo do qual se pode extrair uma lógica do ponto de vista da sua dinâmica psíquica. Cabe, assim, ao analista estar familiarizado com o dinamismo interno de seus analisandos para entender o significado das mudanças e das aparentes desconexões no brincar e, desse modo, auxiliar o pequeno paciente a se tornar consciente de tais incoerências:

> O material que as crianças produzem durante a sessão analítica, ao passar do jogo com brinquedos para a dramatização com sua própria pessoa e, finalmente para a brincadeira com água, recortes de papel ou desenho; a maneira como fazem isso; o motivo por que passam de um para o outro; os meios que escolhem para suas representações; toda essa mistura de fatores, que tantas vezes parece confusa e sem sentido, passa a ser vista como um todo coerente e cheio de significado. (KLEIN, 1955, p. 159).

Klein confere, ainda, à atividade de brincar a capacidade de descarga das fantasias masturbatórias. Logo, as crianças encontram nas atividades lúdicas uma fonte passível de representação. O brincar é, pois, um mecanismo essencial para todas as sublimações posteriores.

As brincadeiras são também uma atividade que exerce função catártica, isto é, contribuem para a liberação das emoções e das tensões reprimidas. Desta maneira, ao representar nas brincadeiras seus medos, suas angústias, suas

ansiedades e seus desejos, a criança dá novos sentidos a tais estados psíquicos promovendo, em decorrência, alívio e prazer. [4]

> A análise através do brincar havia mostrado que o simbolismo possibilitava à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas. Desta forma, muito alívio é experimentado no brincar, e este é um dos fatores que o tornam tão essencial para a criança. (KLEIN, 1991, p. 166)

Além de Klein, o psicanalista Donald Winnicott (1975[5]) também atribui igual importância ao brincar; porém ele o coloca em uma posição diferenciada em relação ao que haviam afirmado Freud e Klein.

Para o autor, os trabalhos psicanalíticos anteriores observam o brincar segundo os conteúdos intrínsecos a ele. Ou seja, numa sessão analítica o que importa não é o brincar da criança, mas os conteúdos que essa ação traz, os quais sempre estão intimamente ligados a conteúdos inconscientes e, mais especificamente, sexuais.

Winnicott (1971/1975) propõe uma nova forma de se observar o brincar das crianças, considerando que esta atividade deva ser tratada como um fim em si mesma. Ou seja, a importância das brincadeiras não reside nos conteúdos

---

[4] Apesar de nos atermos aqui à reflexão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento afetivo-emocional, gostaríamos de esclarecer que as brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento cognitivo segundo a ótica psicanalítica. Não dissertaremos sobre tal assunto por ele não ser objeto de análise em nosso estudo. Contudo, recomendamos o livro *A educação de crianças: à luz da investigação psicanalítica* (1936/1973), para os leitores que queiram se aprofundar no assunto.

[5] Dentre as obras deste autor, destacamos: *O brincar & a realidade* (1971/1975), *A criança e o seu mundo* (1957/1982) e O*s bebês e suas mães* (?/1988).

inconscientes que dela emergem, mas apenas em sua realização. Acerca disto, Winnicott (1971/1975) propõe a seguinte reflexão:

> Desejo afastar a atenção da seqüência psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente ao inverso. Em outros termos, *é a brincadeira que é universal* que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de interpretação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (p.62)

O psicanalista promove uma nova concepção do brincar enquanto um fenômeno natural e universal. Para ele, configura-se como uma visão incompleta a de pensar que o brincar terapêutico é apenas aquele que provém da sessão analítica. O brincar é, na verdade, em si mesmo terapêutico, na medida em que as crianças que conseguem brincar estabelecem uma atitude social positiva para com ele.

Além disso, para o psicoterapeuta, o brincar é o espaço potencial existente entre a mãe e seu bebê, tendo início nesta relação. E especificamente no sentimento de confiança que a primeira tenta transmitir ao segundo e na captação gradual desta confiança pela criança. Desta forma, o bebê, que no início se encontra em estágio de fusão, é capaz de gradativamente adquirir confiança no objeto (mãe) que, apesar de não estar todo o tempo à disposição da criança, sempre retorna. Para Winnicott (1971/1975), a confiança na mãe cria o que ele chamou de “playground”: “Chamo de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê”. (p. 71). A confiança

adquirida pelo bebê permite, pois, a ele posteriormente ficar sozinho brincando na presença de alguém, ulteriormente brincar com alguém e, por fim, brincar partilhando de aspectos culturais.

O essencial do brincar, segundo Winnicott (1971/1975), está na criação de quem constrói uma brincadeira que se desenvolve em um tempo e em um espaço real. Mais importante, então, que uma interpretação é a ação de ambos os envolvidos numa sessão terapêutica. Assim, diferentemente do que os analistas tinham colocado até agora, a interpretação é apenas um elemento do jogo. A importância do jogo numa sessão terapêutica está ligada ao fato de ela possibilitar um encontro com a dimensão criativa.

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)[6] é outro autor que destaca os processos criativos que têm origem na atividade da brincadeira, além de considerá-lo importante para o desenvolvimento das crianças. Para ele, quando a criança brinca, sempre se comporta como se fosse maior do que na realidade é. Isto leva o brincar a funcionar como "zona de desenvolvimento proximal[7]" tanto pela situação criada quanto pelo respeito às regras a que tal atividade obriga. Em outras palavras, apesar de o brincar ser uma ação "pouco estruturada", a partir de uma situação concreta, ele possibilita o desenvolvimento de uma certa "imaginação" dirigida. Assim, ela, a criança, não fantasia qualquer coisa. Ao contrário, nas suas

---

[6] Vários textos deste pensador (muitos na forma de anotações) foram reunidos e estão publicados nas seguintes obras: *A formação social da mente* (1989a), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988) e *Pensamento e linguagem* (1989b).

[7] Esse é o nome dado ao "espaço" representado pela distância entre o nível de desenvolvimento real – que pode ser entendido por aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho – e o nível de desenvolvimento potencial – aquilo que ele faz, desde que seja com a ajuda de outrem.

brincadeiras de *faz-de-conta*, procura agir da maneira como os adultos procedem efetivamente no seu dia-a-dia.

Por exemplo, quando brinca de mamãe ou de papai, o pequeno procura reproduzir os comportamentos de seu progenitor. Desta maneira, todo brincar possui regras, papéis e procedimentos previamente estabelecidos, que a criança extrai da realidade. Vygotsky (1989) exemplifica com o caso de duas irmãs que resolvem brincar de ser irmãs. Ao desenvolverem esta ação, tentam ser ou buscam representar todas as condutas julgadas por elas como "comportamentos de irmãs". Já na vida real, conduzem-se sem pensar sobre o significado do que é ser irmã. De qualquer modo, o fato de as duas terem decidido brincar de manas as induziu a pensarem regras de comportamento relativas ao que é efetivamente ser irmã.

> Nesse exemplo a ênfase está na similitude de tudo aquilo que está ligado ao conceito que a criança tem de irmã; como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 125).

O brincar, além de todos estes aspectos, ao promover a "apreensão" do real, expande o imaginário e, em conseqüência, ocasiona processos de criação. Pelo menos é isto o que se depreende do fato de Vygotsky, segundo o especialista em psicologia Valsiner (1991), considerar que "[...] a geração mais nova constrói o seu próprio modo de compreender o mundo, que apenas parcialmente acompanha o de

seus pais, divergindo da compreensão destes de maneira significativamente inovadora” (p. 7).

Com base nas teorias psicanalíticas e psicológicas elaboradas sobre o brincar, mais uma vez ressaltamos a importância desta atividade no desenvolvimento global da criança.

Passaremos agora a tecer considerações sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento infantil, tendo como referência a psicologia genética elaborada por Jean Piaget.

5. OS JOGOS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA PSICOLÓGICA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA

Escolhemos nos dedicar de forma um pouco mais detalhada à descrição[1] da obra do espistemólogo Jean Piaget (1896-1980) para também subsidiar o nosso estudo por algumas razões, sendo que as principais são: a ampla divulgação deste referencial teórico na educação brasileira, chegando a virar *clichê* a seguinte frase, entre os professores (quer sejam do ensino infantil, fundamental ou médio): "Eu utilizo o método construtivista em minha prática didático-pedagógica". Tal fala foi observada por nós em um trabalho de intervenção psicopedagógica em uma escola particular de educação infantil na cidade de Assis (SP) no ano de 2001. Desta maneira, observamos que ocorreu uma apropriação[2] desenfreada da obra de Piaget com o objetivo de transformá-la em prática pedagógica.

Verificamos também, em conversas informais com educadoras infantis, que quando delegam alguma importância ao brincar, elas atrelam esta condição à teoria de Piaget: "Brincar é importante porque para Piaget tudo que você quiser ensinar para a criança você ensina brincando". Constatações semelhantes foram feitas por Vasconcelos (2000) em um estudo sobre interpretações que professores faziam das idéias piagetianas.

---

[1] Mesmo dando um maior enfoque ao estudo de Jean Piaget sobre os jogos, não nos propomos a explanar exaustivamente toda a sua tese sobre eles. Isto porque, além de este não ser o propósito principal deste estudo, como já dissemos, ele formulou um verdadeiro "tratado" sobre os jogos. Assim, ao leitor que queira saber mais sobre o assunto, recomendamos a obra: *A formação do símbolo na criança* (1946/1975a).

[2] Apesar de sabermos que esta apropriação se deu muitas vezes de forma errônea e equivocada, não é nosso objetivo discutir aqui esta questão; apenas não podemos deixar de ressaltar que as intenções do referido teórico não incluíam a construção de uma metodologia de ensino.

Uma outra razão para nos fundamentarmos na psicologia construtivista advém do fato de acreditarmos que ela contempla amplamente a importância do brincar na apreensão do mundo e na construção do conhecimento pela criança, sendo assim de vital importância para o seu desenvolvimento[3].

> Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe parecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer às necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu [...] (PIAGET, 2002a, p. 53).

Por fim, julgamos a teoria do mestre genebrino de grande valor para aqueles que trabalham com a educação de crianças, já que ela contempla o processo de desenvolvimento psicológico, podendo, assim, oferecer subsídios teóricos às práticas pedagógicas. Como nos aponta Macedo (s/d),

> A teoria de Piaget tem um valor de compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, pode instrumentalizar o professor a fundamentar sua prática e compreender a importância dela no cotidiano da sala de aula. (p. 50).

---

[3] Da vasta obra de Piaget, salientamos *O juízo moral na criança* (1932/1994), *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975b) *e A construção do real na criança* (1937/1970).

Passaremos agora a dissertar sobre o modo como Piaget (1946/1975) descreveu os jogos[4] e as suas conexões com o desenvolvimento infantil. Ele estudou a maneira como a criança constrói a inteligência passando das formas mais elementares às mais complexas. Ao pesquisar a evolução do desenvolvimento cognitivo, o teórico observou que as crianças percorrem quatro estágios: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório-formal. A construção destes estágios se dá através da ativa interação do sujeito com a realidade física e social.

Assim, todas as informações que os indivíduos extraem e abstraem do meio físico e social são convertidas em conhecimentos. Em outros termos, toda e qualquer informação produzida ao longo da história da humanidade e percebida pelo sujeito é mediada pelo seu inconsciente afetivo e cognitivo (e elas são chamadas por Piaget de "estruturas de assimilação"). Isto faz com que tais informações sejam construídas e/ou reconstruídas.

Podemos depreender, pois que, ao brincar, a criança estará de alguma maneira "obrigando" o organismo a se desenvolver organicamente, a entrar em contato e "extrair" informações dos objetos físicos e dos sociais. Por exemplo, ao brincar num "tanque de areia", ela ao mesmo tempo estará passando por equilíbrios e desequilíbrios e "percebendo" que a superfície da areia é diferente da de sua casa

---

[4] Aqui, mais uma vez, gostaríamos de esclarecer que utilizaremos as expressões "jogos", "brincar" e "brincadeiras" como sinônimos, apenas em função da estética do texto. Cabe esclarecer que Piaget (1946/1975a) se utiliza do termo "jogo" para descrever todas as atividades de brincadeira das crianças.

e, se estiver brincando em grupo, estará interagindo com o coleguinha (seja copiando-o e/ou dialogando com ele).

Passaremos agora a descrever as categorias de jogos observadas por Piaget. Os primeiros jogos construídos pelas crianças ocorrem no período sensório-motor, (que vai aproximadamente do nascimento até os dois anos de idade)[5], no qual as ações da criança no mundo se dão através dos órgãos dos sentidos e dos primeiros movimentos.

Neste período ocorre a construção da inteligência prática, quando a criança começará a ordenar e a classificar o meio em que está imersa através de suas experiências. Contudo, como ainda não ingressou no simbólico, ela apreenderá o mundo apenas de forma concreta, ou seja, enquanto age sobre ele. Neste momento, portanto, todas as abstrações acerca de propriedades de um objeto são empíricas porque só se dão na presença do objeto. São experiências físicas.

As primeiras brincadeiras apresentadas neste período do desenvolvimento foram denominadas por Piaget de "jogos de exercício", que têm início quando os reflexos cedem lugar aos primeiros esquemas de ação. Neste momento, atos involuntários são transformados em voluntários, iniciando a formação da consciência. Expliquemos com um exemplo de ocorrência comum: a criança está em seu berço e acaba, de uma hora para outra, batendo a mãozinha num

[5] Esta idade é aproximada, já que o próprio Piaget (1946/1975a) reiterou em várias ocasiões que a construção e o desenvolvimento é dependente da quantidade e da qualidade das relações que o indivíduo estabelece com o seu meio físico e social. Assim, se nós a apresentamos aqui é com a finalidade de localizar o momento, considerando "condições adequadas de desenvolvimento", em que tais lógicas de funcionamento mental predominam.

móbile que se encontra pendurado. Diante do resultado, julgado interessante e prazeroso por ela (o objeto se move), ela começa a repetir a ação de bater (esbarrar) no objeto. Temos assim a transformação de um ato involuntário em voluntário, mantido por um processo de "reação circular[6]", inicialmente "primária" e depois "secundária" e "terciária".

Em outros termos, a criança começa a repetir exaustivamente a ação, a fim de obter o resultado considerado interessante. Com isto, ela vai ao mesmo tempo desenvolvendo a noção de causalidade, uma das quatro categorias que permitem a inteligibilidade (compreensão) do real[7]. Isto ocorre porque, nas referidas reações, ocorre o desencadeamento de ações cada vez mais elaboradas e complexas. Por exemplo, nas reações circulares secundárias, a criança já começa a mostrar indícios da generalização, pois age em uma situação nova utilizando-se de um esquema já conhecido anteriormente. Desta maneira, os esquemas se combinarão e recombinarão de forma crescente, de modo que o sujeito passará a atuar no mundo não mais pelos condicionamentos: ele já apresentará um esboço dos indícios que a realidade lhe apresenta. Estes indícios, por exemplo, permitirão ao bebê encontrar um objeto mostrado a ele e escondido embaixo de uma almofada.

---

[6] As reações circulares primárias são descritas por Piaget (1964/2002b) como a incorporação de elementos novos aos esquemas pré-existentes no período sensório-motor. Desta maneira, um ciclo de exercícios apresentados pelo bebê ao invés de se repetir sem alterações, incorpora novos elementos se organizando e se diferenciando progressivamente dos exercícios desenvolvidos anteriormente.

[7] As outras noções são a de espaço, de tempo e de permanência do objeto. Ver a esse respeito às obras de Piaget *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975b) e *A construção do real na criança* (1937/1970).

Outra característica do período é a repetição de gestos aparentemente sem sentido, como, por exemplo, a ação de um bebê de atirar por diversas vezes um objeto ao chão, o que assinala um treino de habilidades, visto que a repetição cria a seqüência e a criança começa a esboçar a noção de suas ações e de suas conseqüências. Assim, passará a jogar ao chão tudo o que cair em suas mãos, pois vai testar se todos os objetos caem. Ela passará cada vez mais a realizar experiências com os objetos, combinando esquemas.

Em suma, neste período, toda ação e repetição acabam por se configurar em um sistema de representação para o bebê (representação em ato) que, ao repeti-lo, obtém prazer e satisfação. Ocorre então o que Piaget chama de "assimilação funcional", ou seja, uma ação é repetida com a finalidade de se obter prazer. Essa categoria de brincadeiras é importante para o desenvolvimento porque se apresenta como uma antecipação das representações mentais que ocorrerão mais tarde.

Além do mais, como ressalta Macedo (1995), estes jogos são importantes também pela repetição. O ato de repetir algo ajuda os pequenos a estabelecerem conexões de causa e efeito. A repetição também auxilia a criança na construção, por exemplo, da escrita e da leitura. A título de ilustração, temos a criança que aprende a letrinha A e a repete por inúmeras vezes quando lhe damos uma folha de papel sulfite, ou a que está em processo de construção da leitura e lê tudo o que vê pela frente quando está com a sua mãe no supermercado ou no centro

comercial fazendo compras. Ao repetir, a criança interioriza e memoriza letras, sílabas e palavras.

As repetições espontâneas das crianças muitas vezes representam o prazer que sentem por estarem construindo algo. Arriscamos pensar que é uma forma de construir conhecimento de maneira lúdica.

O pensamento sensório-motor, como já foi dito, é prático: a criança ainda não construiu mentalmente o objeto permanente, o que ocorrerá mais ou menos dos nove meses aos dois anos. Este pensamento é centrado nas ações. Ou seja, ela só consegue pensar nas coisas enquanto está realizando ações. Por exemplo, quando dizemos a palavra “árvore”, mentalmente surge na cabeça dos leitores uma árvore. A criança que ainda não construiu imagens mentais só consegue pensar na planta enquanto ela está no seu campo de visão. Assim que desaparece de seu alcance óptico, ela se apaga também da sua mente. Isto ocorre porque ela ainda não construiu a representação mental dos objetos, ou seja, a abstração desligada da ação, que lhe permite ser capaz de representar mentalmente os objetos e suas ações sobre eles. É no segundo ano de vida que provavelmente ocorre à evocação mental generalizada dos objetos ausentes.

Ao cabo do período sensório-motor (aproximadamente aos dois anos de idade), ocorrerá gradualmente à passagem da inteligência empírica para a representacional. Surgirá, neste momento, uma série de condutas indicadoras do início da evocação representativa de um objeto, uma pessoa ou uma situação ausente, e também da construção de significantes diferenciados, ou seja, do símbolo.

Para Piaget (1946/1975a), cabe esclarecer, os símbolos são representações construídas pela criança em substituição aos objetos reais. Contudo, diferentemente dos signos, eles não são estabelecidos convencionalmente, mas têm um sentido particular. Dessa forma, a criança é capaz de utilizar a expressão “aga” para fazer significar, ao mesmo tempo, seu estado orgânico de sede, o desejo que a sua mãe lhe dê água, o fato de o pai sair para trabalhar ou, simplesmente o de querer comunicar à mãe de que fez cocô na fralda e, portanto, de que se encontra numa situação desconfortável. Apesar de aparentemente arbitrários, tais símbolos serão fundamentais para as construções subseqüentes, sobretudo da linguagem – veiculadora da história da humanidade.

Piaget (1946/1975a) ainda nos informa, sobre este assunto, que a criança apresenta cinco condutas que aparecem mais ou menos simultaneamente e que supõem a construção do símbolo. São elas: a imitação diferida, os jogos simbólicos, as imagens mentais, os desenhos ou representações gráficas e a linguagem.

Especificamente em relação aos jogos simbólicos ou de *faz-de-conta* – um dos objetos de análise deste ensaio –, observamos a presença de um conjunto de atividades não apresentadas no período anterior. Uma delas refere-se à reprodução e à recriação das experiências vividas pela criança em seu dia-a-dia. Por exemplo, ela fingirá dormir realizando todo o ritual costumeiro de seu adormecer. Poderá também ver um carro e, no minuto seguinte, deslizar um objeto qualquer no chão fazendo os ruídos e os movimentos semelhantes aos do automóvel. Tal jogo, além disso,

também levará à invenção de seres imaginários, sem correspondência no universo físico. Contudo, mesmo nessas situações, tais seres estarão permeados de elementos imitados do mundo real.

Os jogos simbólicos apresentam, dessa maneira, características riquíssimas e interessantes, pois, como a criança se encontra imersa no egocentrismo, o seu jogar estará permeado pela atribuição de causa, de forma e de vontade própria aos fenômenos da natureza. Por causa disso é que ela pedirá ao seu pai uma lua, ou dirá que foi ele quem fez o sol e a chuva. Igualmente, atribuirá características humanas às plantas, aos animais e aos seus brinquedos. Assim, dirá que a boneca chora porque está com fome.

Logo, o jogo simbólico possibilita à criança assimilar o real ao seu eu. Expliquemos: o mundo dos adultos se mostra, aos pequenos, destituído de sentido. Dessa maneira, eles necessitam de uma atividade cuja motivação seja a de transformar o real, em conformidade com as suas capacidades cognitivas e as suas necessidades afetivas. Eis mais um exemplo: existem crianças que interpretam que a chuva cai porque Jesus está lavando o céu e os raios e os trovões representam o barulho dos enormes móveis que o filho de Deus arrasta “para lavar direitinho a sua casa”. Essa mitificação permite à criança compreender o real, o que, de outra maneira, poderia ser impossível.

Cabe acrescentar que o jogar simbólico evolui. Segundo a pesquisadora Barros de Oliveira (1992), as crianças começam imitando seus próprios comportamentos e os das pessoas mais próximas. Assim é que, ao jogar, ela

dará refeição à sua boneca, reproduzindo exatamente a maneira como a sua mãe age quando está exercendo tal atividade. Outro exemplo: após a sua volta da escola, ela "faz-de-conta" que é a professora de suas bonecas, passando a dar aulas e a ensinar os conteúdos escolares aprendidos por ela naquele dia.

Numa segunda fase desse tipo de jogo, a criança realiza a ação simbólica sem estabelecer os papéis, pois eles já estão pressupostos em seu pensamento. Agora, ela pega uma boneca e lhe diz: "estou brava, pois você não fez a lição de casa". Posteriormente, passará a jogar com os seus companheiros, o que anuncia o brincar de "faz-de-conta" coletivo.

Com a evolução do jogar, os jogos simbólicos (*faz-de-conta*) cada vez mais buscarão reproduzir a realidade, funcionando então como uma ponte para o entendimento da sua realidade social e das regras que a permeiam (casa, escola, bairro, igreja). Vislumbramos tal processo em alguns jogos tradicionais das crianças, como o de *brincar de escolinha*. A criança, ao atuar como professor, fala sobre a importância de se fazer a lição de casa, a necessidade do uso de castigos caso a referida tarefa não seja cumprida, a razão de não se poder conversar ou fazer bagunça em sala de aula.

Desse modo, parece-nos evidente a importância do jogo simbólico na conexão entre símbolo e signo, pois a criança deixa de viver apenas no seu próprio mundo, passando a levar em consideração também a realidade circundante:

> Dentro desse processo de humanização, a brincadeira simbólica desempenha um papel insubstituível, porque ela dá condições à

> criança de organizar sua história de vida, coordenando seus esquemas, possibilitando inclusive a emergência dos esquemas afetivos, conscientizando-a de si mesma como um ser agente e criativo, que, ao mesmo tempo que se abre ao meio e com ele interage, mantém com o meio uma linha flexível, mas demarcatória de sua individualidade. (BARROS de OLIVEIRA, 1992, p. 64).

O jogar simbólico também é importante na construção da linguagem, pois esta é um produto acabado e novamente imposta pelo universo adulto, não tendo representantes correspondentes nas disposições emocionais e intelectuais da criança. Dessa maneira, a própria expressão da criança, num primeiro momento, configura-se como um jogo de *faz-de-conta*.

Os jogos simbólicos são empregados também para inverter papéis, como no caso da criança que protagoniza a professora e obriga os seus alunos a fazerem intermináveis cópias, que ela mesma odeia e é forçada a realizar nas suas aulas reais.

Outra atuação fundamental do jogo simbólico na infância decorre da potencialidade que essa atividade tem na resolução de conflitos. Em geral, segundo a tese piagetiana, ele serve para aniquilá-los. Isto se dá, por exemplo, quando uma criança vê um cão muito grande: como fica assustada e com medo, mais tarde desenvolve um jogo em que se torna corajosa e luta contra o cachorro, vencendo-o.

Também é função desses jogos compensar necessidades não satisfeitas. Podemos observar isso num jogo no qual a criança vai a uma loja de brinquedos com sua filha (representada por sua boneca) e lhe compra o brinquedo “da moda”, o mesmo que tinha visto num comercial e pedido inúmeras vezes aos seus pais, que se negaram a comprá-lo.

Por fim, tais jogos tornam possível à criança libertar-se e estender o seu eu através da imaginação, da criatividade e da fantasia. Assim, os pequenos adentram num universo mágico brincando de fadas, princesas, bruxas e outros seres observados em filmes e contos. Afinal, no mundo do faz-de-conta, tudo é possível.

Além desses jogos, há o de regras, que é próprio das formas de pensamento mais evoluídas. Nos períodos subseqüentes do desenvolvimento infantil – o das operações concretas e o operatório-formal –, observa-se nas crianças o aumento do interesse em participar dos jogos de regras, o que não significa que antes tal interesse inexistia. Acontece que, apesar desse interesse, e por causa do seu egocentrismo, elas eram incapazes de compreender o sentido do jogo, ou seja, que ele implica em levar em consideração a coordenação de pontos de vista distintos, articulação esta traduzida pelas regras.

Assim, o seu jogo se dava de maneira egocêntrica; logo, diferentemente da maneira como nós, os adultos, jogamos. Afinal, além de não levarem em consideração o outro, as crianças egocêntricas não conseguem, por exemplo, compreender a noção de vitória e de derrota e não chegam a notar quando alguém desrespeita uma regra ou introduz novas durante o jogo.

Agora não mais: é interessante observar que muitas crianças passam mais de meia hora discutindo exaustivamente as regras que permearão uma partida de futebol e só jogam um quarto de hora. Além disso, agora elas se mostram visivelmente incomodadas quando um dos jogadores não respeita as regras – aspecto de pouca importância quando o brincar era o de *faz-de-conta* – e não se sentem

estimuladas a desobedecê-las. Agem dessa forma porque a vitória não teria o mesmo significado, o mesmo sabor, e não por medo das prováveis punições, caso seja descoberta a fraude.

Tais informações são, pois, decorrentes de pesquisas feitas por Piaget (1932/1994) acerca dos jogos de regras. O epistemólogo estudou a maneira como as crianças brincavam nos jogos de bolinhas de gude, utilizando-se da observação e de entrevista clínica. Este estudo o levou à seguinte conclusão: assim como ocorre no desenvolvimento da inteligência, no juízo moral infantil ocorrem tendências indicadoras de mudanças qualitativas na forma de pensar e de praticar as regras.

Quanto ao desenvolvimento moral e sua relação com os jogos, Piaget (1932/1994) observou mudanças qualitativas, ao longo da evolução da criança, definidas por ele como “anomia”, “heteronomia” e “autonomia”.

A “anomia”, que vai do nascimento até aproximadamente a idade de cinco a seis anos, caracteriza-se pela ausência da moral. A rigor, nesse momento, as crianças não submetem seus comportamentos e a forma de pensar as regras coletivas, pois visam essencialmente à satisfação motora e simbólica. O que elas apresentam é um acentuado interesse pela repetição de ações, cuja prática será fundamental para o desenvolvimento moral posterior, pois as regras pressupõem justamente regularidade.

Na “heteronomia” – segunda tendência, compreendendo a idade de seis a nove ou dez anos, em média –, os indivíduos mostram-se, pela primeira vez,

interessados em participar de atividades coletivas e permeadas por regras.[8] Diferentemente da tendência posterior (a da "autonomia"), a participação da criança aqui se processa de modo egocêntrico, sendo a relação estabelecida com as outras crianças muito mais aparente do que concreta. Como escreveu La Taille (1992), a participação se dá mais *ao lado* do que *contra* ou *com* as outras crianças.

Isso acontece porque o pensamento egocêntrico não permite à criança estabelecer relações de reciprocidade. Há, portanto, preponderância do mecanismo de assimilação, o que leva à manutenção intacta da estrutura cognitiva do sujeito envolvido na relação e à deformação das características do objeto. A criança fica, em razão disso, com grandes dificuldades para se colocar no lugar do outro, vivendo, por assim dizer, no seu próprio mundo. O conhecimento e o respeito às regras só ocorrem no discurso, e sua incorporação é decorrente de sentimentos de amor e de ódio em relação aos pais. Em outras palavras, por amor aos progenitores, a criança acaba tomando consciência das regras e apresentando uma atitude de respeito quase sagrado a elas, a ponto de não aparecer em seu pensamento a possibilidade de se transformar tais regras e a idéia de que elas foram construídas pelos próprios sujeitos.

No entanto, nota-se que as crianças, quando estão jogando, introduzem novas regras com o objetivo de ter uma performance melhor ou consideram todos vitoriosos ao final do jogo. Isso acontece porque elas ainda não compreenderam que

---

[8] Chamamos de "tendência", em vez de "fase", "período" ou "estágio", pelo fato de o próprio Piaget ter declarado, várias vezes, que não descobrira estágios em relação ao desenvolvimento moral. Assim, "heteronomia" e "autonomia" seriam nomes dados a tendências do juízo moral.

as regras servem como meio para regular e conciliar as diversas ações do grupo de jogadores:

> O menino joga para si. Seu interesse não consiste absolutamente, como acontecerá mais tarde, em concorrer com os companheiros e submeter-se a regras comuns para ver quem será o vencedor. Seus objetivos são outros. Aliás, são duplos [...] de um lado, a criança sente em alto grau a necessidade de jogar como os outros, e principalmente com os maiores [...] mas, por outro lado, a criança [...] só visa utilizar para si própria suas aquisições: seu prazer ainda consiste, simplesmente, em *desenvolver sua* habilidade e conseguir acertar [...] conseqüentemente, pouco importa o que faz o vizinho, pois não se trata de lutar com ele. Pouco importa os pormenores das regras, pois não há contato real entre os jogadores [...] cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho; essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico. (PIAGET, 1932/1994, p. 43).

Na "autonomia" (a partir de nove ou dez anos de idade), a criança passa a agir e a conceber o jogo regrado de maneira totalmente oposta à apresentada na tendência anterior. Agora, ela não só respeita como cumpre as regras e tem consciência da contradição, caso elas não sejam cumpridas tal como foram apregoadas. Além disso, a criança não mais concebe as regras como imutáveis e independentes da vontade para se concretizarem, como se elas fossem semelhantes a leis físicas. Ao contrário, as regras passam a ser vistas como produto de acordos mútuos e os seus criadores – no caso, os jogadores –, como legisladores:

> A regra coletiva é inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por conseqüência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. (p. 34).

Por último, é digno de nota que os jogos de regras, como já dissemos, são de suma importância na superação do egocentrismo[9], já que neles há um número grande e variado de regras que devem ser respeitadas pelos jogadores. Por exemplo, o supracitado jogo de bolas de gude, estudado por Piaget (1932/1994), possui um corpo de regras, com uma jurisprudência necessária a sua aplicação. Desta maneira, são levados em conta nas partidas: a forma de realizar uma jogada, as localizações das bolinhas no início da partida, a ordem sucessiva dos lançamentos feitos por cada um dos jogadores, os direitos de apropriação de bolas alheias – caso se tenha efetuado uma jogada exitosa –, a linguagem do jogo etc.

Para apropriar-se de todas essas regras desenvolvendo-as corretamente durante a partida, é necessário que a criança evolua do ponto de vista de suas relações interindividuais. Logo, a partir dos sete ou oito anos de idade, a criança começará a dissociar o seu ponto de vista do ponto de vista de seus colegas, e só assim será capaz de cooperar (operar conjuntamente), podendo participar de brincadeiras regradas. O mesmo pensamento que agora levará em conta o que dizem os "outros", também possibilitará à criança a reflexão. Assim, ao invés das condutas impulsivas de outrora, a criança agora irá pensar antes de agir. O jogo de regras exige esse desenvolvimento da criança, já que, para obter êxito na competição, o

[9] Apesar de entendermos que as relações entre os jogos de regras e o egocentrismo são de extrema relevância no desenvolvimento psicológico, limitar-nos-emos aqui a uma breve explanação dessas questões por dois motivos: primeiramente pela complexidade que o conceito de "egocentrismo" tem na teoria piagetiana, o que exigiria a elaboração de um sub-capítulo. Em segundo lugar, pelo formato dado a este capítulo, onde nos preocupamos em descrever de um modo geral as categorias de jogos propostas por Piaget (1946/1975a).

jogador deve calcular e planejar as possíveis jogadas para executar a melhor, a fim de vencer a partida.

Em suma, observamos que os jogos regrados oferecem situações que exigem que as crianças se libertem de seu egocentrismo social e intelectual, que são importantes tanto para o desenvolvimento da inteligência, quanto para o desenvolvimento da afetividade. Segundo Piaget (1964/2002b):

> Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. Estes pontos de vista são tanto aqueles que correspondem a indivíduos diferentes, como aqueles correspondentes a percepções ou intuições sucessivas do mesmo indivíduo. Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças. (p. 42-3).

6. MÉTODO

Azenha (2002), ao apresentar resumidamente a perspectiva metodológica piagetiana, afirma que toda investigação de caráter científico requer pontos de partida. Ela se fundamenta no fato de que o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, em busca das respostas para os seus questionamentos, apresenta várias alternativas e opções. Tais opções são em grande medida determinadas por orientações teóricas, escolhidas pelo pesquisador que, por sua vez, é influenciado por demandas relacionadas a sua história de vida pessoal e por quem julga como autoridades, isto é, conforme La Taille (1999), pessoas reconhecidas como dignas de poder, de prestígio e de amor; sem esquecer, é óbvio, que tais "escolhas" também nos escolhem.

É exatamente esse *caldo* que determinará o seu olhar sobre dada realidade e, conseqüentemente, sua interpretação. Assim, não são apenas os dados que "falam" ao pesquisador. Ele também fala aos dados, pois está particularmente envolvido com o fenômeno. Na verdade, para pensadores que enfatizam a interação entre sujeito e objeto, como Piaget (1978), a leitura do real é produto dessa interação. Afinal, ambos são inseparáveis! Portanto, crer na possibilidade de um sujeito totalmente sem preconceitos e desprovido de subjetividade, capaz de enxergar o objeto "tal como ele é", não existe. Em outros termos, a informação é até

dada pelo entrevistado; porém, o sentido dado a ela – o conhecimento – é decorrente da interação entre sujeito e objeto (LA TAILLE, 1999).

Assim, o "recorte" e o sentido dados às informações serão sempre influenciados por um referencial teórico e por tais limitações. No caso desta pesquisa, empregaremos o referencial piagetiano por razões que já detalhamos no capítulo 5. É necessário, porém, assinalarmos que não vamos empregar o método clínico-crítico desenvolvido por Piaget (CARRAHER, 1994; PIAGET, 1926/s.d e AZENHA; 2002). Na introdução de *A representação no mundo na criança* (1926/s.d) – verdadeiro manifesto em defesa desse método –, Piaget afirma que ele é uma combinação de observação e de conversação – inicialmente dirigida e, depois, feita espontaneamente, geralmente com a ajuda de instrumentos ou em torno de dilemas[1]. No nosso caso, empregaremos apenas uma conversação, em formato de entrevista, tentando buscar o máximo de espontaneidade na fala das professoras.

Nessas conversações estivemos atentos às recomendações feitas por Piaget (1926/sd), sobre a postura do entrevistador no ato da coleta de informações:

> O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, [no caso, os professores], não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (p.11).

[1] Cabe esclarecer que o uso simples da conversação foi praticamente abandonada depois da obra *O juízo moral na criança* (1932/1994).

6.1 Sujeitos

Os sujeitos da presente investigação são professores que ministram aulas nos diferentes sub-níveis da Educação Infantil (berçário, maternal, jardim I, II e III e pré-escola). Além disso, tais profissionais exercem suas funções em instituições municipais da cidade de Assis – SP (Apêndice A) e se dispuseram a participar do estudo. Adiante – junto ao sub-item "procedimentos para a coleta dos dados" – apresentaremos um perfil descritivo dos sujeitos entrevistados.

6.2 Instrumentos

Para responder às questões de nossa pesquisa, inicialmente aplicamos um questionário (Apêndice C) composto de questões abertas e fechadas, com a finalidade de selecionar os professores e identificar as concepções que possuem acerca da relação entre brincar e desenvolvimento psicológico. A justificativa que nos levou a empregar tal instrumento baseou-se na possibilidade de obter informações, com um grande número de participantes, num período de tempo menor do que se empregássemos entrevistas, que implicam um procedimento relativamente demorado.

Segundo Gil (1999)[2], o questionário, apesar de apresentar vantagens, como a de possibilitar atingir grande número de pessoas; garantir o anonimato nas respostas; possibilitar aos sujeitos respondê-las no momento que julgarem mais adequado e, por fim, não expor os sujeitos à influência das opiniões e mesmo da figura do pesquisador, esse tipo de instrumento apresenta igualmente desvantagens! Ele impede que o pesquisado peça auxílio ao informante caso não compreenda as questões; impossibilita o conhecimento do contexto em que foi respondido; não garante que a maioria das pessoas o devolverá (ou o devolverá respondido); costuma ser composto por um número pequeno de questões (pois questionários extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos) e, finalmente, podem trazer resultados inesperados e "complicados" para o estudo. Afinal, cada sujeito pode fazer uma leitura diferente do item a ser respondido. (GIL, 1999).

Pois bem, ao fazer uso do questionário, deparamo-nos com alguns desses problemas:

- apesar de termos tomado o cuidado de limitar o questionário a um *número pequeno de questões*, inferimos que, mesmo assim, ele foi considerado extenso pelos participantes, que reclamavam do número de questões. Para isso, veja-se o que uma professora nos disse, ao se deparar com o questionário: "Nossa! Quantas questões! Quando tem que devolver? [em tom de espanto com o tamanho do instrumento]";

[2] O citado autor é especialista em Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais.

- inferimos também que algumas questões não foram respondidas pelo simples motivo de que os participantes – mesmo sendo professores em atividade – não compreenderam algumas das indagações feitas. Como exemplo, temos que uma das professoras entrevistadas não respondeu a uma das questões do questionário (por que o brincar é importante?) e deu uma resposta relativamente informativa quando questionada na entrevista;

- acreditamos também que algumas vezes o mesmo questionário foi respondido por duas pessoas ao mesmo tempo. Baseamo-nos no fato de que a letra empregada, o estilo de escrita e mesmo o de algumas respostas eram totalmente diferentes na seqüência do questionário;

- algumas respostas dadas à segunda parte do instrumento, que dizia respeito às relações entre brincar e desenvolvimento, eram visivelmente padronizadas. Pareceu-nos que elas foram ditadas, ou mesmo copiadas, de algum curso freqüentado recentemente por elas ou pelas Coordenadoras Pedagógicas (justamente as pessoas que ficaram responsáveis pela aplicação e pelo recolhimento dos questionários). Por exemplo, ao serem indagadas sobre "Qual a importância do brincar para o desenvolvimento?", várias participantes responderam a mesma coisa: "Brincar é importante para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia", frase que acreditamos ter sido copiada por elas dos RCNEI (BRASIL, 1998), v. 2, p. 22;

- outro problema foi o de que os sujeitos fizeram leituras iguais de questões diferentes. Como exemplo, as questões dois e três do roteiro (questão dois: "Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento?

Por quê?” Questão três: “Como, ao realizar uma brincadeira, uma criança pode estar se desenvolvendo?”), para as quase todas as professoras deram a mesma resposta. Isso quando não responderam na questão de número três que já haviam dado a resposta na questão anterior. Um exemplo dessa confusão feita com questões entendidas por nós como distintas pode ser claramente observado na fala de uma professora que, em resposta à questão de número dois, nos disse que a brincadeira é importante porque a criança desenvolve noções e, ao ser questionada sobre como, ao brincar, uma criança pode estar se desenvolvendo (terceira questão), a professora nos informou que ela desenvolve as noções de lateralidade, direção, distância, localização etc. Ou seja, esta professora deu a mesma reposta nas duas questões, apenas complementando a segunda.

- ocorreu também de as professoras nos fornecerem respostas confusas e/ou incompreensíveis. Isso ocorreu quando questionamos se os professores devem ou não intervir na brincadeira livre das crianças? Por exemplo, uma professora nos deu a seguinte resposta sem esclarecer se devia ou não intervir: “As brincadeiras devem ocorrer espontaneamente em situações orientadas...” Aqui ficamos confusos: esta educadora acredita que deve intervir ou não? Além de não nos responder, sustenta que as brincadeiras devem ser espontâneas e orientadas ao mesmo tempo.

- também observamos que, em algumas escolas, os questionários, por não terem sido respondidos anteriormente, eram respondidos no momento em que fomos buscá-los, de maneira apressada e com o auxílio do coordenador. Exemplos disso foram observados em algumas escolas, quando voltávamos (pela terceira vez)

para buscar o nosso instrumento. A coordenadora, visivelmente constrangida com o fato de o professor ainda não o ter respondido, ia buscá-lo na sua sala e pedia que ele respondesse bem rapidamente, pois estávamos aguardando. Observamos também coordenadoras ditando algumas repostas já que a professora estava demorando a fazê-lo;

- finalmente, guardadas as devidas proporções, pareceu-nos que um contingente considerável dos questionados se comportaram de maneira semelhante à das crianças, quando são submetidas às provas psicológicas derivadas do método clínico piagetiano, por algum aplicador desastrado ou não suficientemente preparado para a sua aplicação, qual seja: eles buscaram responder o que supostamente acreditavam que o pesquisador queria saber e não efetivamente o que pensavam sobre as relações entre brincar e desenvolvimento.

Em razão de tais problemas, descartamos a segunda parte do referido instrumento (II – Questões), e consideramos válida somente a primeira, relacionada à identificação dos sujeitos (idade, estado civil e formação escolar, entre outros), a fim de selecionarmos os educadores com características representativas do conjunto de professores que ministram aulas na Educação Infantil (Apêndice D), e realizarmos entrevistas com alguns deles.

Isso significa que não desconsideramos totalmente o instrumento questionário. Porém, ficamos atentos aos inconvenientes que ele produz, sendo que o primeiro deles é que ele não possibilita uma análise satisfatória das informações. “Ao trabalhar sempre em condições idênticas se obtêm resultados brutos,

interessantes para a prática, porém freqüentemente inutilizáveis pela teoria, pela falta de um contexto satisfatório" (PIAGET, 1926/s.d., p. 6-7). O segundo – e, para Piaget, esse é o defeito fundamental dos questionários – está relacionado ao sentido da direção que podemos dar ao pensamento do entrevistado.

Vê-se, portanto, que o questionário apresenta grandes limitações quando pensamos no tipo de estudo que queríamos realizar. Entretanto, como instrumento para a escolha de sujeitos que possam ser representativos de uma determinada população – tal como acabamos por empregá-lo, foi extremamente útil e válido. Dessa forma, procedemos à feitura de entrevistas com alguns professores de educação infantil do município de Assis (SP).

Com relação à entrevista, entendemos que ela apresenta uma série de aspectos positivos, principalmente em função do tipo de estudo que realizamos. Essa técnica possibilita fazer praticamente um número "infinito" de indagações. Além disso, ao assumirmos uma postura semelhante à empregada por Piaget (1926/s.d.) – deixar o entrevistador falar o mais livremente possível –, acabamos por fazer questões não previstas, além de termos compreendido o sentido do pensamento das professoras inquiridas.

Em decorrência, concordamos com a objeção feita por Piaget e salientada por Carraher (1994) acerca da conduta do pesquisador no momento da coleta das informações:

> Não cabe ao examinador escolher qual dos possíveis significados foi o significado pretendido pelo sujeito. O examinador precisa

> apresentar novas questões, a fim de permitir que o próprio sujeito elimine a possibilidade de dupla interpretação daquilo que disse. Devemos lembrar-nos que o sujeito não se expressa com precisão científica e nem usa todas as palavras exatamente como nós as usamos. Sempre que julgarmos uma resposta vaga ou obscura, precisamos encontrar meios para esclarecer seu significado. (CARRAHER, 1994, p. 35).

Além disso, elegemos a entrevista pelo fato de ela – a nosso ver – ter se mostrado o meio mais adequado e mais eficiente para obtermos informações "em profundidade" acerca do pensamento dos entrevistados, ou seja, com os detalhes necessários que nos permitissem atender aos objetivos da pesquisa.

Vale salientar que, tal como o "método clínico-crítico" piagetiano, não ficamos preocupados em saber se as respostas dadas pelas entrevistadas eram corretas ou incorretas, mas entender as suas crenças acerca da relação entre o brincar e o desenvolvimento psicológico dos seus alunos. Por causa disso, buscamos considerar todas as respostas dadas, mesmo aquelas que pareciam não apresentar relação direta com a indagação feita ou que se mostravam, pelo menos num primeiro momento, como "meros devaneios".

Cabe esclarecer que não estamos preocupados em estabelecer uma "epistemologia das respostas", ou seja, em refletir sobre como tais respostas foram construídas ao longo do desenvolvimento psicológico do indivíduo. Como dissemos, empregamos a entrevista tendo em vista as limitações que o questionário (e a maneira como o aplicamos) acabou produzindo para a concretização do nosso estudo, e com a intenção de compreender, com o maior grau de clareza possível, o

que pensavam as professoras sobre o nosso objeto de estudo (as relações entre brincar e desenvolvimento).

Concordamos com Gil (1999) quando afirma que a técnica da entrevista também possui uma série de limitações, e dentre elas, como já destacamos, a possibilidade de fornecimento de respostas falsas e/ou sugeridas, determinadas por razões conscientes, inconscientes ou pela influência do entrevistador. Sobre isto, Piaget (1932/1994) assinalou a seguinte observação, ao fazer considerações metodológicas antes de iniciar a investigação da prática e da consciência das regras no jogo infantil:

> Estamos conscientes, mais do que ninguém, tanto dos efeitos quanto das desvantagens do método empregado. O grande risco [...], é fazer com que a criança [no nosso caso os entrevistados] diga tudo o que desejamos. Contra isso, nenhum remédio é infalível, nem a honestidade daquele que interroga, nem as precauções metodológicas [...] (p. 21).

6.3 Procedimento para a coleta das informações (dados)

6.3.1 O questionário

Para a coleta das informações, e a sua posterior transformação em dados, primeiramente fizemos um levantamento das instituições escolares municipais da cidade de Assis (SP) que ofereciam Ensino Infantil. Segundo dados da Secretária Municipal de Educação do Município de Assis (SP), havia na cidade

25 instituições em agosto de 2005. (Apêndice A). Com essa informação em mãos, escolhemos, por intermédio de um sorteio, 12 escolas que se dedicavam a esse nível de Ensino (Apêndice B). Procedemos, então, à aplicação do questionário em todos os professores que ministravam aula no Ensino Infantil de tais instituições.

Para a aplicação do inventário, visitamos todas as escolas escolhidas com a intenção de informar-lhes acerca do nosso estudo e pedir-lhes autorização para que seus professores pudessem colaborar com a pesquisa, respondendo a um questionário (Apêndice C).

Inicialmente, tínhamos o intento de aplicarmos nós mesmos os questionários. Com isso, queríamos evitar grande parte dos obstáculos que o cercam quando o preenchimento não é acompanhado pelo questionador, tais como o pequeno número de devoluções, a não compreensão de determinadas perguntas e o fato de outras pessoas responderem por aquele que efetivamente era o sujeito que deveria responder. Constatamos, porém, que seria impossível aplicarmos nosso instrumento individualmente ou em grupo nas professoras, de cada uma das escolas, pelos seguintes motivos: quando cogitamos se podiam responder ao nosso instrumento durante o intervalo para recreio, as professoras alegaram não dispor de ninguém que ficasse com as suas crianças; também solicitamos às coordenadoras pedagógicas um espaço de tempo no horário de H. E. (horário extra-aulas de estudo), mas elas nos informaram que atrapalharíamos os estudos desenvolvidos por elas neste horário, além de ele não ocorrer com freqüência e nem sempre com todos os professores da escola, pois muitos deles “descontam” horários de atividades

extracurriculares nos dias de H.E; perguntamos, então, às professoras se elas poderiam chegar ou ficar quinze minutos antes ou após o horário letivo para a aplicação dos questionários mas, também aqui, não tivemos sucesso. Além dessas questões, notamos desinteresse por parte dos professores em responder o questionário. Isso foi depreendido da fala de muitos deles, que nos diziam já terem muitas coisas para fazer nos períodos extra-aulas e, desta maneira, não dispunham de tempo, e nem em casa, para respondê-los. É digno de nota que só vimos os professores em algumas instituições, pois na grande maioria delas, eram as coordenadoras que nos atendiam observando que não poderíamos atrapalhar os professores explicando-lhes a nossa pesquisa e dizendo que elas mesmas poderiam fazer isso.

Em virtude disso tudo pedimos às respectivas coordenadoras pedagógicas que nos auxiliassem no processo de entrega, explicação e aplicação dos questionários às professoras. Pedimos-lhes também para aplicarem o nosso instrumento, se possível, num horário em que os professores estivessem reunidos. Elas concordaram, então, em aplicá-lo elas mesmas, no “Horário de Estudo” (HE) – que é feito quinzenalmente em todas as escolas do referido Município. Tomamos o cuidado de pedir que, no momento da entrega, elas apresentassem argumentos que pudessem sensibilizar os professores acerca da importância em colaborar com o estudo, respondendo ao questionário. Basicamente, elas foram orientadas para dizer que a pesquisa tinha, entre os seus objetivos, o de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação infantil. Além disso, pedíamos a elas que

reforçassem junto aos sujeitos a importância de que o instrumento fosse respondido com atenção e que cada professor o fizesse por si mesmo.

Depois de uma semana, voltamos às doze instituições sorteadas, onde havíamos deixado os inventários, com a finalidade de recolhê-los preenchidos. Entretanto, na grande maioria delas, o referido instrumento ainda não havia sido recolhido porque os professores não o tinham respondido ou sequer o tinham levado para responder. Notamos, então, que a maioria das coordenadoras pedagógicas não atendeu a nossa solicitação de entregar o instrumento para ser respondido no H.E, dando o questionário para os professores levarem e responderem em casa. Desta maneira, em algumas escolas, só conseguimos nosso instrumento preenchido depois de três visitas.

Após a aplicação e o estudo deste inventário, iniciamos a transformação das informações em dados e a sua tabulação. Uma vez encerrado este trabalho com a primeira parte do questionário, relacionada à identificação dos participantes (Apêndices D e E), partimos para a segunda parte do instrumento, cujo teor relacionava-se ao que eles pensavam sobre a relação entre brincar e desenvolvimento psicológico. Infelizmente tivemos que descartá-la, pelos motivos já expostos anteriormente (respostas estereotipadas e alguns questionários respondidos provavelmente pela mesma pessoa).

Outro fato que merece ser salientado é que o número de questionários devolvidos e preenchidos foi menor do que o deixado por nós[3]. Foram distribuídos 94 inventários e foram-nos devolvidos apenas 64, ou seja, 68% do total. Questionadas sobre o porquê da devolução de um número inferior àquele que lhes foi entregue, as coordenadoras respondiam-nos que alguns professores não o devolveram pelos seguintes motivos: familiares doentes; transferência ou "entrada" em licença, dentre outros. Esse dado – a pouca devolução dos questionários – também merece destaque, pois julgamos ser ele também um dos grandes obstáculos ao uso desse instrumento. Usamos, então, somente a primeira parte do questionário que, como dissemos, continha dados relacionados ao perfil do participante, como estado civil, idade e escolaridade (Apêndice E). De posse dela, sorteamos dez sujeitos daqueles que apresentavam perfil julgado representativo do ponto de vista percentual.

Cabe informar que, para o estabelecimento desse perfil, empregamos a medida estatística *moda*[4], isto é, buscamos selecionar os sujeitos que seriam convidados para as entrevistas por meio das características que eram mais freqüentes na população de educadores que responderam ao questionário.

---

[3] Com relação aos questionários que foram deixados, sempre procedíamos perguntando qual era o número total de educadores infantis da instituição e deixávamos o número correspondente de inventários.

[4] A medida estatística denominada *moda* segundo Triola (1999), "refere-se ao conjunto de dados que ocorre com maior freqüência". (p. 33). Para saber mais sobre esta medida estatística recomendamos a leitura do livro *Introdução à estatística* do supracitado autor.

Seguem abaixo os dados que indicaram as características pessoais e profissionais dos professores que ministram aulas na educação infantil na cidade de Assis e que nos auxiliaram no estabelecimento do perfil destes educadores:

- dos 62 questionários respondidos, cerca de 30,0% é de sujeitos que estão na faixa etária entre 35 e 39 anos de idade;

- 58,0% desses sujeitos são casados;

- mais de 80,0% têm filhos, sendo que aproximadamente 50% têm dois;

- mais de 40,0% exercem a atividade profissional de docente na Educação Infantil para alunos entre 6 meses e 3 anos. Também há uma quantidade considerável (cerca de 25,0%) que trabalha com alunos entre 4 e 7 anos;

- é expressivo o número de docentes que já ministraram aulas em outros níveis de ensino (mais de 65,0%), sobretudo no Ensino Fundamental;

- quanto ao grau de escolaridade, em torno de 60,0% dos sujeitos cursaram o magistério e cerca de 70,0% deles têm o ensino superior completo, tendo cursado, em sua quase totalidade, pedagogia em faculdades particulares. Cabe dizer ainda que mais de 30,0% fizeram especialização, a maior parte em Psicopedagogia (igualmente em instituições privadas)[5].

[5] Empregamos sempre um valor percentual aproximado, já que trabalhamos com uma amostra de poucos sujeitos.

Desses participantes, e de acordo com o perfil apresentado, escolhemos dez profissionais representativos e convidamos um de cada vez para participar do estudo, submetendo-os a entrevistas. São eles:

Quadro 1. Perfil dos professores que se submeteram à entrevista

Iniciais[6]	Idade (anos)	Sexo	Estado Civil	Nº Filhos	Nível ensino trabalha	Carga horária	Anos Educ. Infantil	Aula (outro nível)	Grau Escol.	Ensino Médio	Espe cialização
Prfª. 1	39	F	C	2	Jardim II	20h	4 a	Sim	Sup. Comp.	Mag.	Não
Prfª. 2	45	F	C	2	Jardim III	R/P	1 a	Sim	Sup. Comp.	Col./Mag.	Sim
Prfª. 3	42	F	S	2	Jardim III	60h	3 a	Sim	Sup. Comp.	Mag.	Sim
Prfª. 4	39	F	S	2	Berçário	40h	10 a	Não	2º G completo	Col./Mag.	Não
Prfª. 5	39	F	S	0	Pré-escola	20h	17 a	Sim	Sup. Compl.	Mag./ Cont.	Sim
Prfª. 6	45	F	C	2	Berçário	40h	7 a	R/P	Sup. Compl.	Mag.	Não
Prfª. 7	40	F	O	2	Jardim II	20h	2 a	Sim	Sup. Compl.	Mag.	Não
Prfª. 8	39	F	C	2	Pré-escola	20h	3a	Sim	Sup. Compl.	Mag.	Sim
Prfª. 9	34	F	C	2	Jardim I	20 h	3 a	R/P	Sup. Compl.	Mag.	Não
Prfª.10	36	F	S	2	Jardim I	20h	2 a	Não	Sup. Compl.	Mag.	Não

R/P – Resposta prejudicada
N/A – Não se aplica
Sup. Compl – Ensino Superior Completo
Mag – Magistério
Col – Colegial
O – Outras

[6] Denominaremos as dez professoras que se submeteram as nossas entrevistas de Prof.ª de número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

6. 3. 2 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro (Apêndice F). Assim, após obtermos o perfil dos professores, voltamos a algumas escolas para solicitar que as coordenadoras pedissem às professoras selecionadas que nos concedessem uma entrevista. As Coordenadoras, após tomarem ciência do procedimento adotado para a escolha do provável sujeito a ser entrevistado, nos levavam até elas, auxiliando-nos a marcar um horário. Os horários das entrevistas foram montados de acordo com a orientação das coordenadoras. Desta maneira, em algumas escolas, ela foi iniciada no mesmo dia da solicitação; em outras, só após duas semanas. Cada sessão de entrevista teve a duração de aproximadamente 40 minutos e as participantes foram submetidas, em média, a dois encontros.

Especificamente quanto à aplicação, primeiramente nos apresentávamos dizendo que as entrevistas eram parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Psicologia em que estudávamos o brincar das crianças. Tais encontros ocorriam individualmente, numa sala cedida pela unidade escolar para que a pesquisa fosse realizada. Informávamos também que, caso elas desejassem, estávamos disponíveis para dirimir possíveis dúvidas que ainda tivessem e, finalmente, pedíamos a autorização das professoras para gravarmos a entrevista.

Uma vez coletado o material, fizemos a sua transcrição. Os trechos que mais representam as falas das professoras encontram-se transcritos no Apêndice G.

6.4 Procedimento para a análise das informações

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.

Passaremos agora à análise e à interpretação do conteúdo das entrevistas, com base na teoria psicologia construtivista piagetiana sobre o brincar e o desenvolvimento infantil.

7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

7.1 Concepções de desenvolvimento psicológico

Nesta categoria buscamos analisar o modo como as docentes concebem o desenvolvimento humano. Por intermédio de seus pronunciamentos, depreendemos que todas elas concebem o desenvolvimento psicológico como resultado da interação das crianças com o meio físico e, sobretudo, com o social.

Vejamos o que dizem as professoras quando lhes é perguntado como acham que as crianças se desenvolvem:

> Profª. 1. *Como eles se desenvolvem... É interagindo com o meio e com outras crianças. Com as oportunidades que o meio oferece. E é a criança que tem uma freqüência normal na escola quem tem um desenvolvimento diferente da criança que é faltosa. Por exemplo: a criança que tem uma freqüência regular, ela se desenvolve bem com o material que lhe é oferecido. Já a criança faltosa, quando retorna à aula, ela não guarda o que lhe foi dado; enquanto os outros* [referindo-se às crianças cuja freqüência é regular] *recordam exatamente o que foi dado, ela* [a criança faltosa] *fica perdida, sem saber o que está acontecendo. Então eu acho que a criança que vem às aulas, que interage com as outras crianças e com o meio colabora muito para o desenvolvimento dela.*
>
> Profª. 2. *O meio que é o primeiro contato que a criança tem com o mundo. Ela se desenvolve naturalmente. Agora, as influências desse desenvolvimento, o que vem a formar a criança é em função do meio em que ela vive. Porque dentro da sala de aula isso é refletido. Então a criança sofre grande influência do meio. O que a escola pode fazer é ajudar a transformar em determinado ponto o meio através de exemplos, de atividades da própria brincadeira, para ver se a criança muda. Mas na minha opinião a criança já vem para a escola com uma bagagem que vem da família, o meio de que ela vem, e isso a gente não tira. Temos que considerar aquilo que já vem com ela e trabalhar aquilo que está prejudicando a criança. Por exemplo, eu tenho crianças que através de brincadeira o menino bate em menina. Eu chamo a criança e*

> *pergunto: "Escuta o seu pai bate na sua mãe?". Ele* [a criança] *disse que não, mais depois ele chegou em mim e falou: "Meu pai bate na minha mãe e minha mãe bate no meu pai até a polícia chegar". Eu não ia saber do meio dele, se não fosse através da brincadeira.*
>
> Profª. 3. *De acordo com aquilo que é propiciado para ela, na sala de aula, dentro do ambiente escola. Na escola, no caso. Só que eu acho, particularmente, que ela já traz uma bagagem de casa. E aqui na escola você vê o desenvolvimento dela bom ou ruim, de acordo com essa bagagem que ela tem dentro dela, que já vem de casa. Dependendo do ambiente familiar, do jeito que ela é tratada, do jeito que ela vê as coisas lá na casa dela, aí isso facilita ou dificulta o desenvolvimento dela.*
>
> Profª 5. *Eu acho que elas se desenvolvem a partir do momento em que elas estão em contato e interagindo com o meio em que elas estão, nas brincadeiras, nas atividades diárias. Todo o meio da criança já é uma maneira de ela estar se desenvolvendo.*
>
> Profª. 9. *Eu acho que as crianças se desenvolvem pelo meio em que ela vive. Depende muito, por exemplo, da professora que está na sala. Porque uma criança tímida, se você não souber trazer ela para o meio, ela vai ficar ali, tímida, vai crescer assim e vai ser pior para ela depois. Então eu acho que o desenvolvimento depende do meio. Em casa também é importante porque não pode ficar tudo para o professor. Mas eu acho que hoje em dia o desenvolvimento afetivo-emocional está mais ligado à escola do que em casa.*

As falas destas professoras nos permitem inferir que elas delegaram a promoção do desenvolvimento infantil às experiências com o meio ambiente. Contudo, "o meio" a que as docentes se referem é a instituição escolar. Elas até se referem ao ambiente familiar, mas o "meio" promotor de desenvolvimento, nas palavras das professoras 1, 2, 3, e 9, é a escola. Apenas da fala da professora de número 5 podemos depreender que o "meio" é algo mais amplo que a escola.

Em resumo, com exceção desta professora, as demais consideram a escola como a instituição mais importante para a ocorrência do desenvolvimento

psicológico das crianças. É emblemático, por exemplo, o depoimento da professora 1, quando fala que “as crianças faltosas não se desenvolvem tão bem quanto as crianças que têm freqüência normal na escola”.

Outra função importante desempenhada pela escola, segundo as docentes, é a de alterar modelos de desenvolvimento julgados inconvenientes, provenientes das experiências familiares, vividas antes do ingresso na escola. Isto pode ser constatado nos dizeres das professoras 2 e 3. Para elas, a escola deve procurar modificar certa “bagagem” (conjunto de comportamentos) que as crianças trazem de casa. Entendemos, assim, que na visão destas professoras a escola é, além de responsável pelo “bom” desenvolvimento da criança, também “purificadora” do “mal” desenvolvimento propiciado às crianças no seio familiar.

Essa questão nos faz recordar um antigo discurso – infelizmente ainda na moda – que tende a culpabilizar a família pelas mazelas apresentadas pelas crianças quando ingressam na escola. Estamos nos referindo ao discurso da privação cultural[1]. Segundo uma das defensoras dessa teoria na década de 70 do século XX, “quando o lar não pode promover adequadamente o desenvolvimento psicológico das crianças, é preciso que instituições governamentais o façam...” (PATTO, 1973, p. 41).

Supomos que as falas das professoras façam a apologia deste discurso acusando as famílias pelo “mal” desenvolvimento de sua prole. Segundo o discurso

[1] Ver sobre a teoria da deficiência ou carência cultural na obra: *Privação Cultural e educação pré-primária* (1973), de autoria de Maria Helena Souza Patto. Cabe esclarecer que essa concepção foi superada pela autora. Sobre sua visão atual acerca do fracasso escolar, ler *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999).

dos profissionais entrevistados, todos os comportamentos ruins da criança foram promovidos pelos modelos familiares. Um exemplo desse discurso culpabilizador da família e defensor da teoria da privação cultural, pode ser observado na fala da professora 2:

> *eu tenho crianças que através de brincadeira o menino bate em menina. Eu chamo a criança e pergunto: "Escuta o seu pai bate na sua mãe?". Ele* [a criança] *disse que não, mais depois ele chegou em mim e falou: "Meu pai bate na minha mãe e minha mãe bate no meu pai até a polícia chegar". Eu não ia saber do meio dele, se não fosse através da brincadeira.*

Não desconsideramos este fato, que sabemos ser de grande influência na formação da criança. Contudo, não é só essa questão – a de a criança viver em uma família onde, por exemplo, o pai bate na mãe – que promove condutas julgadas inapropriadas nas crianças, como o fato de ela bater no coleguinha. Tampouco, ela não deixará de apresentar tal conduta só pelo fato de o professor apresentar-lhe modelos diferentes de comportamentos. Acreditamos que a criança poderá mudar esse comportamento apenas a partir do momento em que compreender a razão de não poder agredir os seus pares. Logo, o aprendizado acerca do caráter condenável da violência física, só será possível se: a) a criança tiver as condições psicológicas apropriadas para esse nível de compreensão; b) for solicitada a compreender que a violência não é o caminho mais adequado para a solução dos conflitos interpessoais e, o mais importante, c) der ouvidos ao professor e considerar que não deve fazer uso de tal meio.

Cabe sublinhar que agir da maneira como parecem sugerir os professores significa adotar uma concepção de desenvolvimento calcada nos modelos ambientalistas. Assim, elas parecem conceber que o ambiente sozinho "desenvolve as crianças", apesar de em seu discurso se utilizarem da palavra "interação", o que denota outra explicação do desenvolvimento humano. Esses preceitos são os identificados por nós nas argumentações das professoras, cujas concepções de desenvolvimento afirmam que as crianças absorvem passivamente tudo o que o ambiente lhes oferece. Isto fica evidente numa resposta da professora 2:

> *"Ela* [referindo-se à criança] *se desenvolve naturalmente. Agora, as influências desse desenvolvimento, o que vem a formar a criança é em função do meio que ela vive* [...] *Então a criança sofre grande influência do meio. O que a escola pode fazer ajudando a transformar em determinado ponto o meio através de exemplos, de atividades da própria brincadeira, pra ver se a criança muda".*

Depreende-se dessa fala que, no entendimento da professora, o meio – no caso, a escola – pode moldar a criança como ele bem entender. E o mais interessante, bastando para isso: a) localizar as condutas inconvenientes e, em seguida, b) apresentar exemplos diferentes. Isso nos remete, como já dissemos, às concepções presentes nas correntes ambientalistas, segundo as quais o desenvolvimento do sujeito se dá mediante a estimulação ambiental. Desta maneira, basta que o ambiente sugestione o indivíduo apresentando-lhe modelos e recompensas adequadas (caso o sujeito incorpore tal modelo), para que determinada conduta seja incorporada pelo indivíduo.

Observamos, contudo, uma contradição na fala desta mesma professora, pois ela também nos diz que “a criança já vem para a escola com uma bagagem que vem da família, o meio de que ela vem, e isso a gente não tira”. Assim, essa educadora parece ora acreditar que a escola pode modelar todas as condutas julgadas inadequadas, ora é incapaz, pois não consegue “retirar” as condutas que já vêm com as crianças de casa.

Constatamos então que, apesar de algumas entrevistadas citarem que o desenvolvimento ocorre na interação com o meio ambiente, nenhuma faz referências diretas à natureza dessa interação. Foi possível depreender em algumas delas, todavia, que elas apresentam uma concepção muito mais ambientalista do que interacionista. Segundo esta forma de leitura do desenvolvimento humano – entre o “estímulo” (do ambiente) e a resposta (do indivíduo) – coloca-se um conjunto de “estruturas cognitivas” que só observarão determinado estímulo se este se apresentar significativo para o sujeito; caso contrário, o estímulo pode nem ser observado. Nesta vertente, o sujeito, ao entrar em contato com dado “estímulo”, o organizará e reorganizará segundo as suas estruturas cognitivas e afetivas. Assim, o desenvolvimento se dá através da *ação* do indivíduo sobre o mundo. Como nos aponta Vasconcelos (2001), “sabemos que o processo que leva a criança a conhecer o mundo é ativo, de iniciativa própria, o que contradiz a idéia de que a criança é apenas um depósito de informações que vêm do mundo externo”. (p. 85).

Entretanto, é importante não tomar como sinônimos a *ação* que leva a criança a reconstruir o mundo e as vivências espontâneas no meio circundante. A esse respeito Becker (1993), tece as seguintes considerações.

> A "experiência" é amplamente entendida como "vivência". Isto significa que experiência não é entendida como ação – e abstração a partir desta ação – mas como ação de submissão a um estímulo até o ponto em que este estímulo "cole", adira na mente; o que faz pela repetição. "Vivência significa, portanto, submissão ao meio, ao mundo do objeto, ao estímulo, e não a sua transformação. O sujeito reproduz pela experiência o meio; não o transforma. (p. 332-3)

Fica evidente para nós que a grande maioria das professoras acredita que o meio ambiente é o determinante – único – do desenvolvimento humano. Cabe assinalar, todavia, que as professoras apresentam uma concepção empirista do desenvolvimento humano, apesar de elas se utilizarem do termo "interação", e, portanto, sugerirem que o desenvolvimento humano é produto das relações entre o indivíduo e o meio.

Há também, os professores que delegaram ao brincar das crianças a função de desenvolvimento.

> Profª 4. *O desenvolvimento da criança é brincando.*
>
> Profª 6. *Eu acho que é através das próprias brincadeiras delas, né, umas com as outras elas vão tendo seus próprios estímulos e vão buscando o seu desenvolvimento. Através disso, elas vão desenvolvendo o psicológico e a parte motora. Elas mesmas buscam aprender a brincar sozinha. A diretora trouxe umas peças de montar e os bebês de um aninho brincam sozinhos, eles mesmos tentam encaixá-las. Eu penso que as crianças tentam buscar o seu desenvolvimento sozinhas, para elas mesmas, é uma necessidade deles.*

> Profª 7. *A criança se desenvolve ao todo. Então ela desenvolve a parte psicológica, a afetiva e a emocional. Mas fica difícil responder sem pensar no brincar. É porque eu tenho um pensamento que a criança se desenvolve através do brincar. Não sei também se é porque a sua pesquisa é sobre isso. Mas vemos que a brincadeira é muito importante para a criança.*

Acreditamos, contudo, que, como a própria fala da professora 7 exprimiu, a manifestação dessa concepção tenha ocorrido em função da pesquisa. Pensamos assim porque as outras professoras também gesticulavam mostrando que a criança se desenvolvia brincando, apontando para nós[2].

Entretanto, uma outra interpretação pode ser dada se pensarmos que as professoras de número 4 e 6 são educadoras de berçário e, portanto, trabalham com bebês. Assim, acreditamos que elas entendem que todos os comportamentos exibidos por eles (os bebês) são brincadeiras. Isto se explica em parte por uma concepção existente no senso comum de que as crianças pequeninas, mais precisamente os bebês, não possuem nenhuma forma de pensamento. Nem mesmo o "pensamento prático", ou seja, aquele, segundo Piaget (1964/2002b), dependente das ações do bebê sobre o mundo.

Observamos também que muitas vezes as professoras pensam que só o contato com o meio físico é importante. Isso está presente na fala da professora 6, que acredita que as crianças se desenvolvem em contato com o meio físico (objetos para a realização da brincadeira), entretanto, sem a presença de adultos. Eis a sua fala: "elas [as crianças] vão buscar o seu desenvolvimento sozinhas na brincadeira

---

[2] Observações dessa natureza revelam o rigor metodológico necessário na investigação psicológica.

porque ele é uma necessidade”. Essa citação, por outro lado, e em parte, vai ao encontro da tese de Piaget (1964/2002b), que nos informa que a criança busca adaptar-se ao meio porque esta é uma necessidade do organismo, já que todo ser vivo está constantemente em busca de equilíbrio (umas das teses centrais da teoria piagetiana).

Por fim, apenas a professora 10 respondeu ao nosso questionamento articulando as duas concepções colocadas pelos outros professores: de que a criança se desenvolve em contato com o meio e que uma das formas desse contato é brincando:

> Profª 10. *As crianças se desenvolvem brincando, interagindo umas com as outras, e no relacionamento com os educadores e professores que vivem em seu meio.*

Apesar de ter clareza de que o meio engloba a atividade de brincar e, portanto, realizá-la significa estar em interação com o meio, essa professora vê a escola de maneira semelhante à concebida pelas demais docentes: instituição preponderante para a ocorrência do desenvolvimento das crianças.

Em resumo, os professores manifestam ter uma concepção interacionista de desenvolvimento. Entretanto, os depoimentos evidenciam que eles apresentam, na verdade, uma concepção ambientalista e calcada no discurso da deficiência cultural.

7.2 Concepções e *status* do brincar sobre o desenvolvimento psicológico

Buscamos nesta categoria entender se as professoras concebem o brincar como importante para o desenvolvimento. Todas elas responderam que sim. Tal conclusão advém do fato de as professoras acreditarem que, ao brincar, as crianças resolvem os seus conflitos, resolvem os desafios que lhe são postos, exteriorizam suas vivências, facilitam as suas aprendizagens, socializam-se, constroem regras, aprendem a ganhar e a perder e se desenvolvem cognitivamente. A seguir, apresentamos alguns trechos de suas falas sobre estas questões:

> Profª 1. [...] *no brincar a gente percebe que as crianças conseguem resolver os desafios, que de outra maneira não conseguem. Por exemplo: se você coloca a criança em uma atividade, ele tem medo, acha que não vai conseguir, que não vai saber* [realizar a atividade]. *Agora se você coloca a criança na mesma atividade só que numa forma de brincadeira, aí vai... É uma oportunidade para ela estar superando aquele medo na brincadeira, e daí ela faz a atividade.*
>
> Profª 2. *Através da brincadeira a criança externa os conceitos dela. Ela externa a vivência particular dela, até a própria* [vivência] *da escola.*
>
> Profª 3. [...] *é aonde eles descarregam, recriam, retratam tudo aquilo que está dentro dela de ruim e de bom, principalmente de ruim eu acho que elas põem para fora no brincar. Aí, se ela em casa ela não é tratado do jeito que ela queria, ali no brincar ela faz com que ela seja tratada daquela forma.*
>
> Profª 4. *Eu acho que é o mais importante.* [para o desenvolvimento] *Porque brincando ela vai se desenvolver. Brincando ela vai trabalhar o emocional dela...*
>
> Profª 5. *Ela vai saber que várias coisas podem acontecer, ela corre o risco de ganhar, de perder, e isso é importante.*

> Profª 9. *Eu acho o brincar importante. Porque ali eu acho que ela vai soltar a imaginação dela, por exemplo, em uma brincadeira ela vai ser a mamãe, então, ela traz a imagem da mãe se ela é boa ela trata o bebê bem, ou se é menino ele faz tudo e diz que está fazendo igual ao pai. Então, na brincadeira, eles montam a cena que vêem em casa e trazem para a sala de aula.*
>
> Profª 10. *A brincadeira de faz-de-conta é muito importante. Porque através do faz-de-conta a gente acaba descobrindo o que está acontecendo com a criança. Porque quando ela está brincando ela comenta alguma coisa que acontece em casa, às vezes, entre eles mesmos no faz-de-conta. Então acaba descobrindo coisas que a gente nem imagina que está acontecendo com a criança.*

Nas falas de algumas das educadoras entrevistadas por nós, uma questão nos chamou a atenção, por não haver aparecido em estudos anteriores sobre essa temática*: o enfoque emocional* atribuído por elas às brincadeiras. Segundo estudos anteriores, as professoras pareciam entender o brincar como importante para as aprendizagens e o gasto de energia (WAJSKOP, 1999). Inferimos, pois, a partir das entrevistas, que as professoras por nós questionadas apresentam uma visão diferente sobre a importância do brincar. Elas nos apontaram a observação de aspectos afetivos e emocionais das crianças em suas brincadeiras. Por exemplo, como cita a professora de número três, “na brincadeira a criança coloca para fora as suas vivências, alterando-as segundo os seus desejos”.

Essa questão também pode ser depreendida da teoria piagetiana (1964/2002b), segundo a qual, no jogo simbólico, ocorrem as “combinações liquidantes”, que são formas de jogar onde a criança, tendo vivido uma situação penosa ou desagradável, procura compensá-la ou aceitá-la revivendo-a em uma brincadeira. Assim, por exemplo, ao cair e machucar os lábios, passará a reproduzir

a queda em uma brincadeira em que uma boneca, cujo nome é de uma prima sua, cai, se machuca e é consolada. A criança repete esta brincadeira outras vezes, modificando o nome da boneca pelo de outro primo seu. (p. 172).

Ainda a respeito desta questão, é conveniente destacar o fato de uma das professoras entrevistadas por nós (professora dois) acreditar que as crianças só externalizam as vivências boas nas brincadeiras, sendo que aquilo que é ruim não é demonstrado no brincar. Vejamos o que diz a educadora:

> [...] *a criança sempre exterioriza aquilo que ela gostou, ela aplica, reforça e fixa aquilo. Se ela fixa aquilo na brincadeira aqui ela vai brincar em casa daquele jeito. Inclusive tem uma mãe que falou: "A senhora usa régua na lousa, porque na brincadeira a minha filha usa em casa". Então, se ela adquiriu aquilo lá deve ter gostado, porque tá imitando, né? E aquilo que eles não gostam eles não tocam no assunto.*

A teoria piagetiana (e também as teorias psicanalíticas) nos demonstra que tanto as experiências boas quanto as ruins são apresentadas nas atividades de brincadeira da criança. Muitas vezes as boas são repetidas por mero prazer, como ocorre nos jogos de exercício, e as ruins são representadas com a finalidade de alterar a experiência, modificando a ordem dos fatos. Revertendo, desta forma, e muitas vezes a favor da criança, experiências desagradáveis para agradáveis. Tal observação também é feita por Piaget (1946/1975a):

> Na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las, como precedentemente, ou então aceitá-las; mas, neste último caso, procura revivê-las mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que seu contexto podia comportar

> de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas. (p. 172).

Outra resposta acerca da importância do brincar nos foi dada pela professora 5, que nos faz ver a importância do aprender a ganhar e a perder nos jogos. Este é mais um aspecto importante das brincadeiras, que está ligado à derrota e à vitória: o fato de com elas se aprender a lidar com as frustrações. Na vida, não nos esqueçamos, quase sempre estamos competindo, como nos alerta Macedo (1995):

> Os filhos, por exemplo, competem pelo amor de seus pais, pela atenção de sua mãe. E mesmo aquela que tem um filho único terá esse problema, porque, com ele, competirão: o trabalho, a mãe, seus cuidados pessoais, as outras pessoas etc. (p. 8).

Por fim, as professoras 1 e 7 enfocam um outro aspecto do brincar: o de funcionar como facilitador de aprendizagens, sejam elas quais forem. A professora número 1 lembra que, ao brincar, as crianças resolvem conflitos mais facilmente do que em outras situações:

> Profª 1. *no brincar a gente percebe que as crianças conseguem resolver os desafios, que de outra maneira não conseguem.*

A despeito disso, a estudiosa do brincar Barros de Oliveira (2000) afirma que:

> O brincar, por ser uma situação onde predomina o prazer sobre a tensão, favorece o relaxamento e consegüentemente a emergência de novas idéias, a criatividade que combina conteúdos e dinâmicas conscientes e inconscientes. Do ponto de vista psicológico, assumir riscos de inovar alguma coisa faz parte do processo humano de

> desenvolvimento e supõe a crença, a confiança em si e no grupo, que torna suportável e até desafiador o medo do desconhecido. (p. 22-3).

Já a professora 7 acredita que as brincadeiras facilitam todo tipo de aprendizagem.

> Profª 7. *Mas vemos que a brincadeira é muito importante para a criança. Nos jogos ela aprende muita coisa, ela está brincando e aprendendo; por isso eu acho o brincar muito importante.*

Conforme Macedo (1992), as brincadeiras, e especificamente as regradas, têm um potencial para as aprendizagens e, conseqüentemente, levam ao desenvolvimento cognitivo:

> Do ponto de vista cognitivo tem-se nos jogos de regras uma necessidade e uma possibilidade constantes de construção de novos e melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo, de descobrir erros e de construir pouco a pouco meios de superá-los. (p. 139)

Ainda a professora 7 também lembra a importância do brincar como meio que possibilita o desenvolvimento da sociabilidade da criança, o que é também assinalado pelas professoras 6 e 8.

> Profª 7. *A gente percebe que a criança que brinca, ela consegue se relacionar mais com o outro* [...] *Então uma criança vem e coloca uma regra, outro vem coloca uma outra regra, e eles juntos conseguem formular essas regras. E isso é muito importante para a vida da criança. Então eu acho que o brincar é de suma importância para a criança. Porque a criança que brinca a gente pode até observar, que ela é uma criança mais tranqüila do que aquela que não brinca, que não se relaciona com as outras crianças. Então o brincar faz com que a criança se socialize no grupo.*

> Profª 6. *Porque através da brincadeira eles estão se socializando um com o outro e aí, através disso, eles começam a desenvolver a personalidade deles.*
>
> Profª 8. *Muito importante. Porque, como falei, a criança se desenvolve brincando e, na idade delas, elas só pensam em brincar. Já chegam na escola com um brinquedinho na mão falando: "Vamos brincar disso, vamos brincar daquilo?" Então, o que você tem que proporcionar para ela: uma brincadeira, para que ela aprenda brincando, se socialize* [...] *Eles brincam de papai e mamãe e de filhinho. Então eles começam a ter respeito um com o outro, a se integrar melhor.*

O fato de ter aparecido na fala das professoras que a brincadeira é importante para a socialização também é novo para nós, já que também não nos tínhamos deparado com tais justificativas para a importância do brincar em estudos anteriores (que se prestavam a estudar a importância do brincar na concepção dos professores). Essa questão nos demonstra que as professoras conseguem observar que, ao brincar, as crianças vão se desenvolvendo socialmente. A esse propósito Macedo (1992) afirma o seguinte:

> [...] tem-se nos jogos de regras as exigências básicas para uma vida social: a necessidade de uma linguagem, de códigos e, principalmente, da consideração de regras que regulam nosso comportamento interindividual. Não importa se se trata de jogos transmitidos socialmente, a cujas regras nos submetemos, ou de jogos que os próprios interessados inventam: em qualquer caso, há de se co-operar em um contexto onde o sujeito é sempre apenas umas das pares e em que seu comportamento só existe em função do outro e vice-versa. (p. 138-9).

Ainda sobre este assunto, é interessante sublinhar como as professoras 7 e 8 notam nas brincadeiras de seus alunos a preocupação com a construção e com o respeito as regras. Este aspecto foi ressaltado por Piaget (1932/1994) no seu estudo

sobre os jogos infantis, onde analisa justamente como se dá o processo de construção de regras, bem como o respeito a elas. Quanto à construção das regras pelas próprias crianças, Piaget (1932/1994) nos informa que elas constroem regras tanto no sentido de burlar as pré-existentes no jogo, a fim de levarem vantagem sobre os seus companheiros (período pré-operatório no qual predomina o pensamento egocêntrico), quanto no de as construir coletivamente, com a intenção de tornar o jogo mais justo e competitivo, o que acontece com crianças mais desenvolvidas (período operatório-concreto, no qual predomina o pensamento cooperativo).

No primeiro caso de construção de regras citado por nós, e que parece ser o caso das crianças citadas pelas professoras (visto que têm de zero a seis anos de idade), a criança até brinca em grupo; contudo, ao modificar uma regra, pensa apenas em tirar proveito próprio, porque ainda é egocêntrica e não consegue por motivos emocionais e cognitivos descentrar-se e colocar-se no ponto de vista do outro. Isso nos leva a pensar que estas crianças brincam em grupo construindo novas regras; contudo, elas não fazem isso no sentido de cooperar, como supõe a professora 7, que acredita que as suas crianças constroem as regras conjuntamente.

As crianças a quem essa professora ministra aulas ainda não constroem regras em comum acordo porque estão impossibilitadas disso em função de seu egocentrismo. Vejamos o que Piaget (1932/1994) observa sobre esta questão:

> O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é a falta de

> cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. (p. 81).

Uma outra questão que merece ser salientada é o fato de uma professora (a 1) ter nos demonstrado com sua fala o modo como percebe a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança: relatando uma observação do desenvolvimento cognitivo de crianças, ao realizarem a mesma brincadeira em momentos diferentes de seu desenvolvimento. Vejamos a fala dessa professora:

> Profª 1. *Na sala de aula, por exemplo, eu dou para elas uma caixa cheia de toquinhos. Vejo que no ano passado* [quando ministrava aulas] *no jardim I e comparo com* [esse ano] *o jardim II. No ano passado eu percebia que as crianças pegavam os toquinhos e não sabiam exatamente o que fazerem com eles. Já agora elas percebem que, se querem construir alguma coisa, por exemplo, um prédio, elas têm que pegar sempre os toquinhos do mesmo tamanho, da mesma altura para que o prédio fique equilibrado. Eles vão fazendo o prédio e percebendo isso. Eles sabem que precisam juntar o material adequado para conseguirem isso. Eu percebo que isto ocorre também com os jogos de encaixe.*

Esta docente acredita que ao longo do tempo a criança vai percebendo algumas questões, ao brincar com o mesmo instrumento (toquinhos de madeira). Ela descreve duas turmas distintas: jardim I e jardim III, observadas por ela em dois anos de magistério. Segundo ela, as crianças menores – turma do jardim I – mal sabiam o que fazer com os toquinhos, brincando com eles de qualquer maneira. Já a

segunda turma – jardim III – se utilizava de algumas experiências para realizarem brincadeiras com os objetos (brinquedos). Tais experiências consistiam em medir os toquinhos para verificar se eram do mesmo tamanho podendo, assim, serem utilizados como base para sustentar um edifício que as crianças construíam. Esta professora ainda afirma que constatou a mesma conduta nas duas turmas com os jogos de construção – *legos*. Assim, observou o desenvolvimento cognitivo da criança ao realizar brincadeiras com determinado objeto.

Acreditamos que esta professora conseguiu observar, tal como fez Piaget (1946/1975a), que as crianças pequenas, apesar de agiram sobre o objeto, têm menos recursos cognitivos para elaborarem brincadeiras com eles, enquanto as maiores, segundo ela, vão "amadurecendo" e começando a perceber a lógica e a diferença. Esta professora observa que as crianças vão começando a classificar, ou seja, a pôr ordem nos objetos que as rodeiam. Ilustrativo disso é o fato de as crianças do jardim III já começarem a realizar experiências onde podiam ordenar os "toquinhos do mesmo tamanho" para construir algo sólido que não caísse. Elas já deviam ter experienciado anteriormente esta construção com "toquinhos" de tamanhos diversos e percebido que a construção não dava certo. A respeito desta questão, Piaget (1964/2002b) assinala a construção feita pela criança quando começa a seriar e ordenar objetos:

> [...] na primeira infância, [a ordenação] é apenas uma relação perceptiva ou intuitiva, e não operação lógica. [A criança só conseguirá distinguir bastões de diversos tamanhos através da dedução] [...] quando souber construir uma série ou escala de

> bastões sobre a mesa e, coisa curiosa, elas não o conseguem antes dos seis ou sete anos. É evidente que, desde cedo, saberá ordenar os bastões de comprimentos diferentes, porém, limita-se, então, a arrumá-los em forma de escada, isto é, de uma figura perceptiva. Por outro lado, se os comprimentos diferem pouco, tornando-se necessário comparar os elementos dois a dois para ordená-los, começará então a enfileirá-los aos pares: CE; AC; BC etc., sem coordená-los entre si. Depois faz pequenas séries de três ou quatro elementos, mas sempre sem coordená-los entre si. Em seguida, consegue a série completa, mas por tentativas, e em saber intercalar novos elementos distintos, uma vez construída a série toda. Finalmente por volta dos seis anos e meio ou sete, descobre um método operatório, que consiste em procurar em primeiro lugar o menor elemento de todos, depois o menor dos que restaram, conseguindo, desta maneira, construir a série total sem tentativas nem erros (e também intercalar novos elementos) (p. 49-50)

Em suma, as professoras concordam que o brincar é uma atividade muito importante para o desenvolvimento psicológico das crianças. Elas, inclusive, nos trouxeram dados interessantes como, por exemplo, de que no brincar elas (as professoras) visualizam as vivências das crianças. Também nos apontaram a importância dos jogos para a socialização: as docentes nos falaram sobre a construção de regras e a experiência da vitória e da derrota que os jogos podem proporcionar às crianças. Por último, o fato de as brincadeiras servirem como facilitadores das aprendizagens e da resolução de desafios também foi apontado. Constatamos, entretanto, que apesar de compreenderem aspectos importantes das relações entre o brincar e o desenvolvimento, as docentes parecem confundir os aspectos do desenvolvimento (social, afetivo, cognitivo e físico) e desconhecer que ele ocorre de forma interligada e concomitante em todos os seus aspectos. Pensamos que elas também não sabem que o brincar não é importante apenas para um ou outro aspecto desse desenvolvimento, como por exemplo, tão somente para o

desenvolvimento cognitivo. Mas que é necessário para o desenvolvimento integral da criança.

7.3 Finalidades das atividades lúdicas

Em nossa terceira categoria, tínhamos a pretensão de identificar as brincadeiras consideradas importantes e a finalidade com que as docentes as desenvolviam com as crianças. As respostas nos fizeram concluir que as professoras se dividem entre os mais variados tipos de brincadeiras como, por exemplo, o brincar de faz-de-conta, os jogos regrados, os jogos de construção, as brincadeiras no parquinho, as com sucata, as musicadas, as com histórias infantis e as inventadas pelas crianças ou pelas professoras. Todas estas modalidades de jogos são empregadas com as mais diversas finalidades: a aprendizagem das regras sociais; a resolução de conflitos cognitivos e psíquicos; o desenvolvimento da cooperação, da memória, do raciocínio, da coordenação motora e da imitação; a diminuição do egocentrismo e a exploração do mundo. Apresentamos a seguir trechos ilustrativos das entrevistas:

> Profª 1. *Brincadeira de faz-de-conta eu acho muito importante porque meninas e meninos brincam juntos, cada um assumindo um papel. Eu acho que é importante porque, além de eles se colocarem, eles acabam passando para a outra criança aquilo que estão vivendo na família e em casa e, são coisas diferentes que eles vão aprendendo. A gente vê que através das brincadeiras eles vão passando e superando os problemas, além de aprenderem a dividir, a esperar a vez e a cooperar. Por exemplo, aqui tem um número pequeno de bonecas, então nem todas as meninas podem brincar ao*

mesmo tempo com elas [as bonecas]. *Daí elas vão revezando. Saem do egocentrismo que é onde pensam assim: "è tudo meu"*

Profª 2. *O dominó é o raciocínio, né?. Vamos supor, o dominó é de bichinho, eles estão com várias peças na mão, então eles têm que encaixar o ratinho com o ratinho. Tem bichinho que tá até desaparecendo, o dominó está gasto, mas eles não observam, então é a percepção, né?*

Profª 3. *Vou falar do parque, que eles adoram. Eles preferem mais quando é dia de parque do que quando a gente vai lá fora e leva giz para desenhar no chão e para brincar de pega-pega. Lá no parque tem um monte de opção, tem o escorregador, tem areia, tem o trepa-trepa, tem a gangorra, tem o balanço. Então lá eu sento e fico observando, eles exploram o máximo tudo.* [...] [isto é importante, na sua opinião, por quê?] *Porque um respeita o outro ali, ele dá espaço para o amigo brincar também. Sei lá, eu acho que eles se entendem mais lá.* [por que acha que eles se entendem mais lá?] *Eu acho que ele tá adquirindo conhecimento para ele mesmo. Um dia ele vai brincar de uma coisa não dá certo. Então alguma coisa boa eles estão adquirindo ali.* [intervenho novamente perguntando o porquê de a professora achar isso]. *Ai o que exatamente! Eu acho que é a liberdade deles, né? A liberdade e o poder de criar do jeito deles.*

Profª 4. [...] *a brincadeira de montar as pecinhas de* lego, *desenvolve bastante o motor da criança, até os pequenininhos do berçário, eles já estão tentando encaixar, eles não conseguem, mais estão tentando encaixar, e isso desenvolve muito a coordenação motora deles.*

Profª 5. *Por exemplo, no faz-de-conta, quando ela imagina, ela está se colocando em uma situação. Se ela está brincando de chapeuzinho vermelho, ela é a chapeuzinho vermelho. Então como seria se existisse um lobo na frente dela, ela vai estar desenvolvendo todo um processo para saber como ela fugiria daquele lobo, como ela chegaria na casa da vovó* [...] *Então eles acabam se desenvolvendo muito mais, tanto na fantasia, né, no psíquico, na parte social, em tudo eles desenvolvem.*

Profª 6. *Contar histórias é brincar com eles, estimular sons e mímica, quando a gente pega as garrafinhas que colocamos pedrinhas dentro, aí a gente mostra os sons. E também brincamos com eles de girar os piões e eles tentam fazer igual a você, daí eles não conseguem então eles pedem a ajuda nossa.*

> Profª 7. *O faz-de-conta, por exemplo, favorece que a criança repense a sua vida, repense os seus conflitos e coloque na hora que ela está brincando tudo o que ela sente para fora. Com isso psicologicamente e emocionalmente é muito importante porque ela tem que participar, ela tem que aprender que isso será muito importante para o futuro dela.*

> Profª 8. *A de pneus, a criança desenvolve as regras, a agilidade, o espaço. Todas as brincadeiras desenvolvem* [...] *Eu acho que tudo na vida tem que ter uma regra, nada é solto. Elas vão se educando.*

> Profª 9. *Eu dou aquela: "Do cabeça, ombro, joelho e pé..."* [...] *Agora eu acho que nessa brincadeira eles vão gravando as partes do corpo, porque eu falo e dali a pouco eles vão repetindo tudo. Gravam tudo.*

> Profª 10. *A brincadeira de correr está desenvolvendo a coordenação, eles estão correndo, estão se soltando e gastando energia.*

Como já dissemos, as respostas dadas pelas educadoras com relação à finalidade da realização por elas de determinadas brincadeiras são variadas. Assim, a professora 1 acredita que a criança, ao brincar com seus pares, apreende realidades sociais e culturais distintas da sua, além de aprender a dividir e compartilhar brinquedos, o que a auxiliaria a sair do seu estado psíquico de egocentrismo e passar a cooperar. Esta visão é compartilhada pela professora 3, que também observou seus alunos compartilharem dos brinquedos existentes em um parque na área externa da escola.

Realmente, os jogos em equipe favorecem o que mais tarde será a cooperação, porque a criança vai desde muito cedo aprendendo que para poder brincar com outras crianças deve ceder e compartilhar. Segundo Barros de Oliveira (2000):

> [...] no faz-de-conta coletivo ainda não há a colaboração e/ou competição manifestas que surgirão no jogo de regras, mais tarde, mas já está presente, sem dúvida, a necessidade de respeitar, pelo menos parcialmente, o outro, para poder ser aceito no grupo. (p. 21).

Ainda a professora 3 consegue depreender que, numa brincadeira coletiva de parque, as crianças exploram o máximo possível tudo o que está a sua volta. Realizando as mais diversas experiências, e verificando o que dá ou não certo. Acreditamos que as crianças pequenas, tal qual descreve a professora acima, se comportam como verdadeiros cientistas em seu processo de descoberta do mundo, pegando, levando à boca e, muitas vezes, desmontando objetos. Tudo isso ocorre porque a criança desmonta a realidade para poder compreendê-la à luz de suas estruturas cognitivas e afetivas. Tal qual ocorre nos jogos simbólicos ou de faz-de-conta, onde a criança transforma uma dada realidade para poder compreendê-la. Segundo Macedo (1995):

> Os jogos simbólicos caracterizam-se pela assimilação deformante. [...] porque nessa situação a realidade (social, física etc.) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela dá para os conteúdos de suas ações, quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física. Graças a isso, pode compreender as coisas, afetiva ou cognitivamente, segundo os limites de seu sistema cognitivo. (p. 7).

Na fala da professora 1, que é semelhante à da professora 7, o brincar (neste caso, estas professoras estão se referindo à brincadeira de faz-de-conta) é um auxiliar das crianças na resolução de conflitos afetivos, já que estas educadoras

notam que as crianças expõem conflitos em seus jogos com a finalidade de repensá-los. Essa fala nos remete às considerações de Piaget (1964/2002b) sobre as "combinações liquidantes" que proporcionam às crianças a elaboração afetiva, como também à teoria de Vygotsky (1989) sobre os jogos. O teórico exemplifica duas irmãs que, ao brincarem de irmãs, acabam por "refletirem" o que vem a ser o fato de *serem* "irmãs". Enquanto na vida real, elas apenas vivem como "manas" sem pararem para pensar nisso[3].

Ainda sobre o fato de o brincar simbólico (ou de faz-de-conta) ser uma atividade facilitadora na resolução de conflitos, a professora 5 pensa que, ao brincar, a criança resolve problemas, desenvolvendo estratégias capazes de auxiliá-la na construção de respostas para problemas propostos. Por exemplo, ela cita a história "chapeuzinho vermelho", na qual as crianças, ao dramatizá-la, não se limitam a solucionar problemas – como a presença da personagem lobo mau – apenas segundo o conto. Como exemplifica a professora, para não serem comidas pelo lobo, as crianças dão as mais diversas respostas, encontrando soluções variadas.

Os jogos de faz-de-conta, como já dissemos, também auxiliam a criança a expandir sua imaginação e sua criatividade sendo, dessa forma, considerado de suma importância. Segundo Vasconcelos (2001):

---

[3] A referência a Vygotsky se dá aqui apesar de termos nos proposto a realizar uma análise das nossas entrevistas por intermédio dos construtos piagetianos sobre os jogos. Vez ou outra faremos incursões por outros autores, por considerarmos que algumas falas vão exatamente ao encontro desses outros referenciais teóricos, mesmo que epistemologicamente distintos.

> Ao brincar, a criança explora e expande o real. Conseqüentemente amplia o imaginário. Uma criança, ao representar que está dirigindo um carro, necessariamente o imagina com várias funções. O carro que se movimenta, o carro em que cabe certo número de pessoas, o carro que vai à fazenda, enfim, infinitas possibilidades de ações e exercícios de regras que movimentam os confins do imaginário. A expansão dos conceitos, através das generalizações que a criança faz, *propicia o movimento criativo e contribui para a construção da inteligência*. (grifos nossos, p. 96).

Apenas duas professoras (as 2 e 9) dão enfoque a jogos específicos para o desenvolvimento do raciocínio, da inteligência e da memória, como o dominó e os jogos cantados. Esse enfoque vai ao encontro dos estudos que apontam a utilização dos jogos para a aprendizagem de conteúdos formais nas escolas ou para o desenvolvimento apenas da cognição. Acreditamos, como já informamos anteriormente, que isso se deva ao fato de a instituição escolar ser um local "reservado às aprendizagens". A este respeito, Macedo (1995) tece interessantes comentários sobre o fato de que as escolas realmente se prestam a construção de conhecimentos; contudo, propõe-nos que eles sejam administrados de uma forma que seja mais singular a ela:

> Sabemos que ela [a escola] se justifica por sua função social de formar futuros cidadãos; cidadãos estes que têm de dominar as letras, os números, as ciências. Mas tudo isso é muito abstrato e, por vezes, aborrecido para a criança. Poder pensar e tratar as coisas como um jogo, como algo lúdico ou autotélico, faz muitas vezes mais sentido para ela. (p. 7)

A professora 6 nos fala da imitação que ocorre nas brincadeiras feitas por ela. Segundo Piaget (1946/1975a), a imitação é um das características dos jogos

simbólicos, que começam deformando completamente a realidade e evoluem para cópias cada vez mais fidedignas:

> Um progresso essencial dos jogos dos quatro aos sete anos é a crescente preocupação de verossimilhança e da *imitação exata do real*. (...) é preciso destacar a preocupação crescente da exatidão nas próprias construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas e cozinhas, desenhos e modelagens etc. (p.176)

A professora 8, ao realizar um jogo com pneus, observa uma característica dos jogos regrados em suas crianças: o fato de cada uma delas ter que esperar a sua vez para manusear o objeto (brinquedo). Esta característica oferecida pelo jogo (ter que esperar a vez) é extremamente importante no desenvolvimento da criança, pois a ajuda a aprender a lidar com as frustrações. De acordo com Barros de Oliveira (2000),

> Ao aprender a lidar com possíveis frustrações de não ver seus desejos sempre realizados, de ter que esperar a sua vez para jogar, de dirigir a brincadeira da forma como gostaria, a criança quebra sua rigidez auto-referente inicial e passa a jogar levando em conta diferentes perspectivas, em diferentes contextos. Passa a ter uma forma de se conduzir mais maleável e flexível (p. 22).

Por último, ainda observamos na fala da docente 4 a importância da utilização de *legos* e outros jogos de encaixe para o desenvolvimento da coordenação motora. Segundo Perez-Ramos (2000), é importante acompanhar as crianças quando elas estão tentando montar e encaixar peças. Esta atividade requer várias habilidades manuais e auxiliará os pequenos na aquisição de noções de emparelhamento, além de desenvolver a precisão na coordenação motora. (p.86).

Resumindo, constatamos mais uma vez que as professoras conhecem aspectos importantes dos jogos para o desenvolvimento da criança, dentre eles os aspectos do desenvolvimento da sociabilidade, como aprender a esperar pela própria vez de jogar, dividir os brinquedos e cooperar nas brincadeiras respeitando as regras; os aspectos do desenvolvimento cognitivo, como refletir para solucionar um conflito; os aspectos do desenvolvimento emocional, como colocar para fora as coisas que sente e, por fim, os aspectos do desenvolvimento físico, como a motricidade que as crianças desenvolvem ao pular, saltar e correr. Entretanto, pareceu-nos não haver por parte delas uma compreensão suficiente da importância do brincar no *desenvolvimento integral da criança*, onde o professor se mostre capaz de enunciar *todos* os seus aspectos, quer sejam, o *cognitivo*, o *afetivo* e o *social/moral* numa mesma brincadeira. Por exemplo, numa simples brincadeira como a realizada com o pneu, podem ser observados aspectos relativos ao equilíbrio das crianças ao manusearem o brinquedo (desenvolvimento motor), questões inerentes à forma de melhor "conduzir" o pneu para que ele ande mais rápido e, com isso, a criança seja a vencedora da brincadeira (desenvolvimento cognitivo), o respeito às regras do jogo, quer seja a de sair de um determinado ponto, chegar até outro e voltar para completar o percurso do instituído no jogo (aspectos sociais), e, finalmente, como nos fez ver a professora esperar pacientemente a sua vez de competir, lidando assim com a frustração que causa a espera, isto sem falar no vencer ou perder a jogada, que também é um possível fator desencadeante de frustrações (desenvolvimento afetivo/emocional).

Desta forma, podemos observar em apenas uma brincadeira todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Mesmo porque, reiteramos, em nossa compreensão de desenvolvimento psicológico, todos esses aspectos são construídos de forma interligada e concomitante.

7.4 Comportamento das professoras diante das brincadeiras espontâneas

Nesta categoria – comportamento das professoras diante das brincadeiras espontâneas – importava-nos saber se as professoras acreditam que devem intervir nas brincadeiras de seus alunos. A resposta de todas foi sim. Vejamos as falas:

> Profª 1. *Eu acredito que* [o professor deve intervir] *só na hora em que a criança briga, ou ela não usa direito o material. Isso gera conflito, briga, desinteligência e agressividade, que é um desrespeito ao outro.*
>
> Profª 2. *Porque às vezes, principalmente os meninos, passam rasteiras para machucar.*
>
> Profª 3. *Sim, às vezes, né?. Dependendo do ponto que chega. Quando tem briga ou conflito, mas depende da briga também. Porque eu fico do lado olhando quando a briga vai para a corporal, aí eu entro, agora se é só de bate boca eu deixo quieto.*
>
> Profª 4. *Sim. Não é a todo momento, mas às vezes, pode ser uma brincadeira que pode machucar. Uma brincadeira que a criança começa a tomar brinquedo do outro, daí tem que explicar para a criança que não pode, que é amiguinho. Não tem como fazer uma brincadeira sem intervir, porque eles sempre tomam brinquedo um do outro, não querem que o outro brinque e tentam bater com o brinquedo nos amiguinhos.*
>
> Profª 5. *Quando necessário. Geralmente quando acontecem as brigas, os desentendimentos.* [Mas como assim?] *Por exemplo, você*

chama as crianças e pergunta o que está acontecendo e deixa que eles cheguem a uma solução. Só que você não vai deixar as crianças se estapearem né, de repente eles estão brigando e se agredindo e aí você tem que mostrar que aquilo não é bom. Então aí eu acho que é o momento de você estar mais próxima. Mas depende muito também da faixa etária da criança, tem criança que quer brincar com você. Quanto menor, elas procuram mais você para brincar.

Profª 6. *Eu acho que eu tenho que auxiliar. Eu tenho que estar por perto. Porque no caso daquela criança* [referindo-se à garota agressiva da resposta anterior], *ela está brincando numa boa com os outros coleguinhas, mas se ela quiser um brinquedo e alguém não der para ela, ela vai se tornar agressiva – eu não sei se este é o termo certo – mas ela vai tentar morder ou bater. Então nesse momento eu tenho que intervir, agora, do contrário, não. Elas têm que brincar por si só. Porque tem crianças que você puxa para a brincadeira e ela não vem. Aqui mesmo tem uma criança que fez um aninho agora e você vai mandando brincar assim e as outras crianças vêm, já esta criança não vem. Se ela estiver brincando de carrinho, ela não vem, ela só vem se ela quiser. Então eu acho que não adianta interferir, tem que estar auxiliando só.*

Profª 7. [...] *só se tiver um conflito na brincadeira, se for tudo legal não. Nas brincadeiras livres não se deve intervir, por isso elas se chamam livres. Mas depende do que acontece, se tem um grupinho que está entrando em conflito, aí o professor se ver que o conflito começa a ir para o lado agressivo a gente tem que intervir. Mas, ao contrário, não.*

Profª 8. *Quando está havendo muita discórdia, muita briga, onde eles tão batendo um no outro, então você tem que tá parando, conversando, que não estamos ali para isso. Eu acho que é por aí.*

Profª 9. *Eu acho que não é legal. Só que eu intervenho algumas vezes. Por exemplo, quando eles estão brincando de casinha eu peço para ser o neném.* [...] *Porque eu ouvi que, se a gente entrar, já muda a maneira deles pensarem. Se eles forem fazer tal coisa a gente acaba mudando e muda o pensamento deles. Mas eu gosto de entrar, por exemplo, quando eu entro na brincadeira eles cuidam de mim, imitam a mãe em casa.*

Profª 10. *Quando começa a gerar atritos entre eles, então a gente tem que intervir. Agora se a brincadeira correr tudo bem então a gente não tem que intervir em brincadeira nenhuma.*

Segundo todas as professoras questionadas, a intervenção deve se dar apenas quando a brincadeira vira briga, quando ela não segue o devido rumo e “vira desordem” e quando a briga se torna corporal. Isso é muito importante já que, ao intervir nas brigas e desordens que ocorrem nas brincadeiras, as professoras acabam por obrigar as crianças a se desenvolverem socialmente. Acreditamos que a educação infantil tem grande influência na promoção de condutas cooperativas, pois promove relações interpessoais auxiliando a criança na superação do egocentrismo. Contudo, apenas uma professora colocou a importância de brincar junto com a criança, aspecto este também julgado de grande valor por nós.

Atentamos aqui para o fato de os entrevistados desconhecerem a importância de atuarem também como agentes facilitadores de aprendizagens e de desenvolvimento. Segundo Abramowicz & Wajskop (1999), as professoras podem e devem intervir:

> Diretamente: brincando junto, narrando os acontecimentos, fornecendo material e brinquedos adequados, organizando cantinhos, espaços e garantindo um tempo na rotina. Indiretamente: observando, contando uma história, organizando passeios, desenvolvendo projetos nas áreas de interesse das crianças. (p.60).

Concluímos que, com relação à participação das docentes nas brincadeiras das crianças, ela só ocorre quando surgem na ocasião desentendimentos e brigas. O que é importante, entretanto, não é suficiente.

7.5 Importância dada ao brincar pela escola (tempo e espaço)

Quanto à análise da penúltima categoria, as professoras responderam que as crianças dispõem, na escola, de tempo e espaço suficientes para brincar. O tempo varia conforme a instituição, podendo ser de meia, de uma hora e meia ou até mesmo de mais tempo, ocorrendo em todos os dias da semana ou em apenas três dias. Quanto ao local de sua realização[4], as atividades geralmente ocorrem no parquinho (*playground*), tanque de areia ou num local com árvores e brinquedos.

> Profª 1. *O tempo sim, o espaço não. Nós não temos um parquinho e, sabemos da importância de um playground para as crianças brincarem. Por exemplo, tem o "trepa-trepa" que é para as crianças subirem e desenvolverem movimentos. Só temos um tanque de areia e um espaço ali atrás* [referindo-se a um amplo espaço, metade com grama e metade com terra]. *Mas não podemos usar, porque o tempo tá muito seco e se levamos as crianças para lá no dia seguinte elas aparecem com problemas respiratórios* [...] *De uma hora e quinze a uma hora e meia.*
>
> Profª 2. *Pela idade deles é. Porque eles usam o parquinho e tem espaço suficiente para brincarem de casinha e de carrinho, às vezes quando está chovendo eles brincam aqui na sala de aula tranqüilo* [...] *O tempo é em torno de trinta minutos, mais que isto já começam as brigas, daí tem que mudar de atividade.*
>
> Profª 3: *Eu acho que sim. Eu acho que sim* [repete]. *Porque não é um dia só e um horário só. São três vezes por semana. É uma hora, uma hora e meia, três vezes por semana. E eu acho que é um tempo bom. Fora outros dias que a gente tem liberdade para sair com eles se eles quiserem, faltando uma meia hora para eles irem embora, se eles estiverem cansados das atividades da sala.*

[4] É curiosa para nós a contradição entre a existência de brinquedotecas em algumas das escolas por nós visitadas e a ausência de menção à ocorrência de brincadeiras livres em tais espaços. Ficamos nos questionando sobre o tipo de brincar que é ali realizado e se elas são de fato utilizadas.

Profª 4. *O tempo é. O espaço eles brincam na sala, na calçada. Na calçada de manhã a gente leva eles para tomarem sol, eles brincam de bola, de boliche ou de algum outro brinquedo. Tem o parque, só que os pequenos não vão ao parque, mas os 'maiorzinhos' a gente já leva para brincar no balanço.*

Profª 5. *Para brincarem eu acho que falta mais espaço, mais brinquedos, mais coisas para eles estarem fazendo. Mas se o espaço é pequeno eles fazem muitas coisas ali, porque tem pé de árvores para eles subirem, coisas que talvez num lugar muito amplo eles não teriam. Então ali eles podem desenvolver mais coisas, porque acabam se adequando. O tempo é legal, eles têm de uma hora a mais.*

Profª 6. *Não. Porque todas as crianças reclamam. Quando eles estão brincando, eles reclamam: "Ah! Já é hora de tomar o lanche? Já tem que lavar a mão? Já é hora de ir embora?". Então para eles é curto. No ponto de vista deles é curto. No nosso não, é o tempo ideal, porque já estamos acostumados a seguir regras. Eles não, eles acham que tem que ser do jeito deles. Então quando a mamãe fala que vai atrasar para buscá-lo, ele fala: "Não tem problema porque assim eu fico brincando!" Então eu acho que para eles é curto. Para mim está bom.*

Profª 7. *A nossa escola tem. Mesmo na sala de aula, a criança que termina as atividades primeiro, então tem os jogos de matemática, os jogos de leitura e tem o cantinho que tem um balde com bonecas. Aí a criança que termina atividade ela escolhe ela mesma o que quer brincar. Tem também o pátio que é grande, o recreio é bem livre. Nas sextas-feiras juntamos as três salas que é o momento deles mesmos para a socialização e esse momento é bem livre, a gente só observa.*

Profª 8. *Na minha turma tem. A proposta da escola é que eu saia todos os dias para brincar, tem dias que eu saio mais tempo, outros menos. Mais em média eu brinco quarenta minutos por dia.*

Profª 9. *É bom também. Porque eles entram 13h30 e até às 14h40 eu já terminei todas as atividades. Daí eles já podem brincar um pouquinho e daí eu já levo eles lá fora. E ficam até às 17 h quase. E eles também têm de manhã, né? Lá na casa deles.*

Profª 10. *O tempo é sim porque na escola tudo tem que ter o seu tempo. Tem que ter a hora para cada atividade. O espaço é bom. Apesar de não ser uma escola tão grande, o espaço é suficiente.*

Questionadas sobre o tempo e o espaço que as crianças dispunham para realizarem brincadeiras livres nas escolas, as professoras foram quase unânimes em acreditar que são suficientes. Mesmo assim, observamos em algumas falas aspectos que merecem ser destacados.

A professora 2 acredita que trinta minutos diários são suficientes para a realização de brincadeiras livres com crianças que ficam de cinco a seis horas nas instituições escolares infantis. É nossa opinião a de que este tempo não é suficiente. Em escolas que conhecemos as crianças ficam o restante do tempo desenvolvendo atividades dentro das salas de aula. Acreditamos que estas atividades são importantes; entretanto, as crianças poderiam dispor de mais tempo para realizarem as suas brincadeiras livres.

Notamos uma contradição no que nos relatou a professora 5. Primeiramente ela nos disse que o espaço na sua escola era pequeno e que faltavam brinquedos. Já no momento seguinte, ela nos fala que o tamanho da instituição e a quantidade de materiais para as crianças brincarem são bons. A argumentação que a professora utiliza é a de que, com um maior espaço e mais brinquedos, as crianças não poderiam fazer tantas coisas como fazem. Pensamos que esta professora talvez tenha mudado de idéia por medo de retaliação de seus superiores. Pois, mesmo depois de falarmos a todas as nossas entrevistadas sobre o sigilo de nossa pesquisa, muitas delas ainda perguntam receosas se a pesquisa é para a escola ou para a Secretaria de Educação.

É interessante a observação que nos faz a professora 6 acerca do que as crianças parecem pensar sobre o tempo que a instituição propõe para as suas brincadeiras: “elas só querem brincar [...] então quando a mamãe fala que vai atrasar para buscá-lo, ele fala: “Não tem problema porque assim eu fico brincando!”

Então, segundo a concepção dessa professora, para as crianças o tempo seria insuficiente. Isso nos sugere que esta educadora é bastante sensível aos desejos e às necessidades das crianças. Fundamentamos esta constatação no fato de que ela é a única professora que mencionou as crianças. Entretanto, a seguir, ela nos diz que para ela o tempo é suficiente porque a criança tem desde muito cedo que aprender a seguir normas, já que na vida tudo é regrado.

Concordamos com esta professora acerca da importância que ela atribui às regras e a sua elaboração na escola, já que a função desta instituição é justamente a colocação de limites na vida dos pequenos. Entretanto, esta docente parece não saber que, durante uma atividade de brincadeira, as regras se colocam como um problema para as crianças. Piaget (1932/1994) evidenciou, por intermédio de seu estudo sobre os jogos infantis, que a atividade de brincadeira é altamente regrada, a ponto de ele a ter estudado para o desenvolvimento de sua teoria sobre a moralidade humana. “O jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência”. (PIAGET, 1932/1994, p. 23)

Por último, a professora 7 nos mostra o lugar que o brincar livre geralmente possui dentro das instituições de educação infantil: “depois de realizar

brincadeiras dirigidas e com finalidades pré-estabelecidas, elas podem ir ao cantinho com bonecas para brincar". Esta fala nos demonstra que o brincar livre é preterido muitas vezes em detrimento do brincar "pedagógico".

Em síntese, as respostas das educadoras demonstram que elas concordam que o tempo para o brincar livre, mesmo quando curto, é bom, já que as escolas devem impor limites a seus alunos. Concordamos, como já citamos anteriormente, que a instituição escolar também (já que somos partidários de que a família, o bairro, e as demais instituições também devem se prestar às tarefas educativas) deve colocar limites nas crianças, educando-as. No entanto, reiteramos que na educação infantil a criança deve ter mais tempo para brincar livremente. Além do mais, regras e limites podem ser aprendidos também nas brincadeiras.

7.6 Conhecimentos sobre teóricos e teorias sobre o brincar

Em relação a nossa última categoria – o conhecimento dos docentes sobre teóricos e teorias sobre o brincar –, observamos que os professores em sua grande maioria desconhecem tanto autores quanto construções teóricas que referendem o brincar e suas relações como necessários ao desenvolvimento infantil. Questionando os professores, tivemos as seguintes afirmações a esse respeito:

> Profª 1. *Conheço a Constance Kamii, ela fala da importância do brincar no conhecimento da matemática. È uma brincadeira dirigida mas não deixa de ser importante. Por exemplo, ela fala da brincadeira das cadeiras, onde a criança vai aprendendo a subtração, porque ela vai observando a retirada, ou seja, a*

subtração das cadeiras. Eu acho isso importante porque realmente a gente observa essa aprendizagem em sala de aula.

Profª 2. [demora] *Ah, a gente vê texto na faculdade, né?* [demora] *Ah, tem a Terezinha que eu não me lembro o sobrenome dela, só sei que ela é uma autora mineira, fala muito sobre o desenvolvimento através da brincadeira. Tem um texto da Jussara, que desenvolve a questão da brincadeira. Tem vários mas no momento eu não lembro.*

Profª 3. *Nossa, tem tantos, né? Não me lembro não. Todos eles falam. Não. Não sobre o brincar não. É como ela chama?* [demora] *A Jussara eu não lembro o sobrenome, ela tem um livro da pré-escola, não fala sobre o brincar, fala sobre a avaliação na pré-escola. Mas, lendo o livro que eu já li, fala sobre brincadeira, e pelo que eu entendi que eu li, ela fala que é assim que tem que ser como a gente faz aqui.*

Profª 4. *O nome de alguém?* [demora] *A gente tem textos sobre o brincar aqui na escola, mas você sabe que eu nunca prestei atenção nos nomes? Eles falam que o brincar é muito importante na vida das crianças, isto que a gente comentou mesmo, né? Falam sobre os tipos de brincadeiras que devem ser desenvolvidas, tudo aquilo que a gente já comentou não tem nada, assim, de muito diferente.*

Profª 5. *Eu já li alguma coisa assim, eu sei que Piaget fala muito, mas no momento eu não conseguiria citar nenhum outro e nem fazer nenhuma ponte sobre o que os autores falam.* [pergunto o que o autor diz]. *Não me lembro.*

Profª 6. *Não. Às vezes, em nossas reuniões falamos alguma coisa, mas agora eu não lembro nada.*

Profª 7. *A Gisela Golf. Ela fala que estava fazendo uma pesquisa em creches com o brincar e ela passa para a gente a importância de dar brincadeira para as crianças. Que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança. Até nós vimos um vídeo, onde ela fez um joguinho com latinhas de leite Ninho que as crianças colocaram arames e fizeram carrinhos para brincar. Então o que as crianças estavam preparando? Para serem motoristas. Então é através disso é colocado regras para as crianças dentro dos jogos. Então o que eu lembro é isso. Eu admiro muito ela, porque ela fez parte dos parâmetros da criança e, então, o que eu lembro é ela.*

Profª 8. *Eu não lembro, eu já li bastante mas eu não lembro.*

> Profª 9. *Não conheço nenhuma teoria. Não. Eu não conheço nenhum teórico e nenhuma teoria.*
>
> Profª 10. *Tem o Vygotsky, o Piaget e o Wallon. Só que no Wallon eu não me aprofundei muito, não. O Piaget fala que a criança tem aqueles três estágios: o sensório motor, o pré-operatório e o abstrato, né? Que a criança passa pelos três desenvolvimentos. O Vygotsky fala que a criança aprende através de uma hipótese do conhecimento. A gente lê nos livros mas não fica gravado na memória. Agora o que eu conheço são esses dois. Agora, do Wallon, eu não tenho o que falar.*

Com exceção da professora 1, que conhece alguns pressupostos apresentados por Constance Kammi (2002, 1991 e 1986) sobre a importância do brincar para as aprendizagens de matemática a serem construídas pela criança – o que também foge a nossa pergunta, que questiona a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil –, pareceu-nos que nenhuma das nove educadoras entrevistadas conhecem alguma teoria sobre o brincar.

Algumas educadoras, como as 2, 3, 5, 7 e 10, citam alguns autores. Contudo, as 2, 3 e 7 citam nomes incompletos, já que desconhecem os sobrenomes das autoras ou os trocam. Assim, entendemos que talvez elas até já tenham ouvido falar em algumas especialistas no tema; porém, fica evidente o desconhecimento das idéias dos possíveis autores.

A professora 5 citou Jean Piaget; entretanto, não soube nos dizer nada a respeito de sua teoria sobre os jogos. Já a professora de número 10, além desse autor, nos falou também de Vygotsky e Wallon. Quanto às suas teorias, citou-nos a idéia de estágios em Piaget, e de conhecimento em Vygotsky, porém de modo superficial e não condizentes com os construtos dos autores.

Isto nos permite constatar que as professoras entrevistadas desconhecem referenciais teóricos que dissertem sobre o brincar. Não conhecem autores clássicos e suas proposições acerca da importância do jogo no desenvolvimento. Podem até ter lido algo dos citados autores; porém, a leitura não deve ter sido significativa em termos de aprendizagem acerca do que os autores lidos afirmam sobre a importância dos jogos no desenvolvimento, visto que nada é lembrado.

Essa questão é a nosso ver extremamente preocupante porque sabemos que existe uma vasta produção teórica (trabalhos acadêmicos, artigos científicos, livros etc.) sobre a temática em questão. Assim, as professoras que trabalham na educação infantil têm muito material para subsidiar sua prática diária. Contudo, pareceu-nos que não têm contato com estas produções.

Passaremos agora à conclusão de nosso trabalho.

8. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

1. As professoras consideram o meio físico e social como fator preponderante para a ocorrência do desenvolvimento físico e psicológico das crianças.

2. Concebem o brincar como um dos elementos desse meio.

3. Concebem o sujeito como um ser passivo – portanto, que tem pouca influência na determinação do seu desenvolvimento.

4. 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.

5. 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.

6. Elas não compreendem que o desenvolvimento dos vários aspectos psicológicos ocorre de forma concomitante e interligada, tal como nos aponta Piaget (1964/2002b).

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

8. 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.

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

10. 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).

11. 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.

12. 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 freqüenta. 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.

ARCE, A. *Friedrich Froebel*: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002. 117p.

ARIÈS, P. (1971). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.

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.

_____. (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos***.** Petrópolis: Vozes, 2000. 184p.

BARROS, S. R. R. de. *Descobrindo o brincar de crianças excepcionais*. 2001. 203f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica – Campinas (SP).

BECKER, F. *A epistemologia do professor*: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993. 344p.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-71.

_____. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade*. Petrópolis: Vozes: 2000. p.127-149.

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

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18, mai, 2003.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218p.

CARDOSO, S. R. *Memórias e jogos tradicionais infantis*: lembrar e brincar é só começar. 1998. 180f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 1998. .

CARLETO, E. A. *Porque brincar é coisa séria*: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. 2000. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG).

CARRAHER, T. N. O método clínico. ___. *O método clínico*: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1994. p.13-40.

CARVALHO, L. M. M. *Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas*. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

CARVALHO, N. C. *O brincar, a cultura da criança e a escola*: possibilidades do conhecimento na educação física escolar. 1998. 134f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP).

CAVALCANTI. R. T. K. *Assistência pedagógica à criança hospitalizada*. 2000. 216f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CONSONI, A. F. *Brincar*: uma trama de harmonia no tecido social. 2000. 135f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

COSTA, M. de F. V. da. *Jogo simbólico, discurso e escola*: uma leitura dialógica do lúdico. 2001. 195f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

COTONHOTO, L. A. *Concepções de professores de pré-escola sobre o brincar*: elaboração de um conceito. 2001. 140f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas (SP).

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2003. 200p.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI*: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. (CD-ROM)

FILGUEIRAS, I. P. *Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil*.1998. 221f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, M. da G. F. *Da psico(bio)logia do jogo infantil ao desejo de fazer-de-conta que é adulto* – um estudo sobre o brincar infantil. 1999. 190f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREUD, S. (1969). Além do princípio do prazer e outros trabalhos. In: ID. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago [1976], vol. 18, p.23-29 [Edição standard brasileira].

FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender*. São Paulo: Pioneira, 1996. 128p.

GERMANOS, A. P. P. R. *Desvendando o jogo*: os dizeres de professoras sobre o brincar no trabalho. 2001. 103f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP).

GIL. A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GOULART, C. M. T. *Asma e significação*: as narrativas das crianças asmáticas na cultura hospitalar. 1999. 149f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

GUERRA, V. L. *A importância do brinquedo para crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral*. 1998. 193f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP).

KAMII, C & DEVRIES. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 328p.

_____. *Jogos em grupo na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1991. 355p.

_____. R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 101p.

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

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

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

_____. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. 172p.

_____. (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002. 183p.

_____. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. s/d. Disponível em: <http//www.fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm>. Acesso em: 12 maio 2003.

KLEIN. M. (1932). *A psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. 350p.

_____. et al. (1936). *A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1973. 186p.

_____. (1961). Narrativa da análise de uma criança. Rio de Janeiro: Imago, 1994. 485p.

_____. (1975a). *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 398p.

_____. (1975b). *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos.* Rio de janeiro: Imago, 1996. 504p.

LARA, A. M. de B. *Pode brincar na escola?* Algumas respostas da educação infantil. 2000. 283f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP).

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ___ (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L de. (Org). *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na* escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

LORDELO, E. da R. e CARVALHO, A. M. de A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, vol. 23, nº. 2, p.14-21.

LOPES, K. do S. M. *Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca*. 2000. 77f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, Belém (PB).

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p.119-140.

_____. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de pesquisa* (93): 5-10, maio 1995.

_____. et al. *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 120p.

_____. *A perspectiva de Jean Piaget*. s/d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 14, jun, 2005.

MAGNANI, E. M. *O brincar na pré-escola*: um caso sério! 1998. 145f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas (SP).

MAIA, C. M. *Brincar, não brincar*: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades. 2000. 120f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

MARQUEZINI, C. P. & SANTOS, L. *Educação pré-escolar e desenvolvimento infantil*. Assis: 2001. 24p. (mimeo.)

MENDONÇA, L. de O. S. *A utilização de brincadeiras como possibilidade metodológica para favorecer a construção do conceito de número na educação infantil*. 2000. 204f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, (SP).

MONTEIRO, M. A. *A construção do espaço pelo sujeito através do brincar*. 2001. 136f. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS).

MORAES, A. de S. *Análise estrutural e funcional da brincadeira de criança em idade pré-escolar*. 2001. 115f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Itajaí.

MORENO, G. L. *Pressupostos epistemológicos na educação infantil*: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. 2001.100f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR).

MURARO, C. *O brincar no aprendizado da língua inglesa*. 1999. 147f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

OLIVETTI, C. E. *A arte de brincar e construir a leitura e a escrita*. 2000. 100f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PATTO. M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. 110p.

_____. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999. 458p.

PEREIRA, E. T. *Brincar na adolescência*: uma leitura no espaço escolar. 2000. 247f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

PEREZ-RAMOS, A. M. de Q. A criança pequena e o despertar do brincar: primeiros dois anos de vida. In: BARROS de OLIVEIRA, V. (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade*. Petrópolis: Vozes: 2000, p.57-94.

PIAGET. J. (1926). Os problemas e os métodos. In: ___. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d. p 5-32.

_____. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

_____. (1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. 389p.

_____. (1937). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

_____. (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a. 370p.

_____. (1948). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1972. 80p.

_____. & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. 144p.

_____. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b. 136p.

_____. (1969) *Psicologia e pedagogia*. Rio de janeiro: Forense, 1975c. 184p.

_____. *A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia / Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 294p. (Os pensadores).

PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche*: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 165f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas (SP).

ROSA, S. *Brincar, conhecer e ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998. 118p

SILVA, T. J. A. da. *Experiência do reino de Deus através do lúdico*. 1999. 121f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, D. de B. *A educação infantil no município de Ivinhena-MS*: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente. 2001. 114f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

TEIXEIRA, A. E. H. G. *Jogo simbólico*: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes. 1998. 145f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas (SP).

TERCIOTTI, A. H. M. M. *Da orientação oficial à prática efetiva*: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada da educação infantil. 2001. 246f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

TRIOLA. M. F. Descrição, exploração e comparação de dados. In: ___. *Introdução à estatística*. São Paulo: LTC editora, 1999. p. 30-34.

VALSINER, J. (1991). Prefácio. In: OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997. p. 7.

VASCONCELOS. M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 252p.

_____. *As distorções das idéias de Piaget no contexto brasileiro*. Assis: Unesp, 2000. 62f. (mimeo.)

_____. *A ação e a linguagem nas brincadeiras de crianças*. Assis: 2001a. 26f. (mimeo.)

_____ (Org.). *Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001b. 128p.

VEIGA, C. X. A. M. *Imagens sociais e culturais em brincadeiras de construção na educação infantil*. 2001. 173f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VICTOR, S. L. *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down*. 2000. 132f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural Criciumense*. 1999. 222f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

VYGOTSKY, L. S. (?) O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: ___. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. p.121-137.

_____. et al. (?) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. 288p.

_____. (?) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. 135p.

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

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

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil*: implicações para a prática institucional. 1996. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

_____. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999. 117p.

WINNICOTT, D. W. (1957) *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. 270p.

_____. (1971). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 201p.

_____. (?). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 110p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escolas municipais de Educação Infantil de Assis (SP)

Possíveis escolas a serem visitadas pela mestranda

EMEI Adelina Petrini Bolfarini
EMEI Aparecida Manoel da Mota
EMEI Bambalalão
EMEI Maria Adilecta Mello Ribeiro
EMEI Pequeno Aprendiz
EMEI Pequeno Polegar
EMEIF Alides C. R. Carpentieri
EMEIF Angélica Amorim Pereira
EMEIF Coraly Júlia G. Carneiro
EMEIF Darcy Ribeiro
EMEIF Guiomar Namo de Melo
EMEIF Henrique Zollner Netto
EMEIF João de Castro
EMEIF João Leão de Carvalho
EMEIF João Luiz Galvão Ribeiro
EMEIF Manoel Simões
EMEIF Maria Amélia Castro Burali
EMEIF Maria Clélia Oliveira Vallim
EMEIF Maria José Silva Valverde
EMEIF Nísia M. Canto Andrade
EMEI Eunice Lima Silveira
EMEI Hilda Miras Silveira
EMEI Irmã Maria José Chaves
EMEI Judith de Oliveira Garcez
EMEI Rubem Alves

APÊNDICE B – Escolas municipais de Educação Infantil de Assis (SP)

Escolas sorteadas para a aplicação dos questionários

EMEI Adelina Petrini Bolfarini
EMEI Bambalalão
EMEI Pequeno Polegar
EMEIF Angélica Amorim Pereira
EMEIF Darcy Ribeiro
EMEIF Guiomar Namo de Melo
EMEIF Henrique Zollner Netto
EMEIF Manoel Simões
EMEIF Maria Amélia Castro Burali
EMEIF Maria José Silva Valverde
EMEI Hilda Miras Silveira
EMEI Irmã Maria José Chaves

APÊNDICE C – Questionário

Assis, agosto de 2005.

Prezado Professor:

Estou desenvolvendo um estudo sobre o que os colegas docentes que ministram aula no ensino infantil pensam sobre o brincar e as brincadeiras realizadas por seus alunos e alunas.

Para tanto, neste momento, peço gentilmente a sua colaboração, me oferecendo informações, conforme questionário anexo a esta carta.

Comunico-lhe que não tomarei mais do que dez minutos do seu tempo, já tão escasso.

Informo-lhe, que as suas informações serão mantidas em sigilo, isto é, não serão utilizadas para quaisquer outras finalidades.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço a valiosa contribuição. Elas serão extremante importante para a realização da minha pesquisa, cuja intenção principal é a de contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil.

Atenciosamente,

Cristiane Marquezini
Mestranda em Psicologia
UNESP

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

I – CARACTERIZAÇÃO

01) Iniciais do nome:

02. Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: ____ anos

03. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

04. Estado civil ( ) casado ( ) solteiro ( )separado ( ) divorciado ( ) outros.

05. Tem filhos ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo número de filhos_____.

06. Você é educador(a) do:
( ) Berçário ( ) Maternal ( ) Jardim I ( ) Jardim II ( ) Jardim III ( ) Pré-escola

07. Assinale com um X qual a sua carga de trabalho:
( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) outras____horas

08. Aproximadamente, há quantos anos você exerce a função de professor(a) na **educação infantil** ? _____ anos.

09. Já deu aulas em outro nível de ensino? ( ) Sim ( ) Não.
9.1. Em caso afirmativo, qual(is) nível (eis)? _____
Quanto tempo _____

10. Qual é o seu grau de escolaridade?
( ) Primeiro Grau Incompleto
( ) Primeiro Grau Completo
( ) Segundo Grau Incompleto
( ) Segundo Grau Completo
( ) Superior Incompleto
( ) Superior Completo
( ) Pós-Graduação

11. O seu segundo grau foi:
( ) Colegial.
( ) Supletivo.
( ) Ensino técnico profissionalizante.
( ) Magistério.
( ) Outros _____

12. Você está cursando atualmente, como aluno(a) regular, alguma Faculdade?
( ) Sim ( ) Não [Em caso negativo, **pule** para a questão **13**]
10.1. Em caso afirmativo, qual o curso e a Faculdade que você está cursando?
Curso: _____
Ano ou semestre: _____
Faculdade: _____

13. Caso já tenha cursado Faculdade, qual foi o curso e a Faculdade que você fez ou começou a fazer?
Curso: _____
Faculdade: _____

14. Você já fez ou faz curso de especialização? ( ) Faço ( ) Não faço ( ) estou fazendo
14.1. Em caso afirmativo, qual(is) o(s) curso(s) de especialização que você freqüentou ou freqüenta?
Curso: _____
Faculdade: _____
Curso: _____
Faculdade:_____

II – QUESTÕES

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem?
( ) interagindo com o meio que a cerca (objetos e pessoas)
(..) basta apenas que a criança receba informações dos mais velhos (pais e professores)
(..) o ambiente social em que a criança vive se encarrega de propiciar o desenvolvimento dela, pois irá modelar as condutas sócio-culturais nela
( ) a criança só se desenvolve na escola quando aprende conteúdos como leitura, escrita e cálculos
(..) a criança só se desenvolve quanto tem uma boa relação afetiva com a família
( ) outra forma. Qual?

_____

_____

2.Você considera que brincar é uma atividade importante?
( ) Sim ( ) Não
Qual a importância que você dá ao brincar no desenvolvimento psicológico (afetivo, cognitivo e social) infantil?
( ) Pouco importante ( ) Mais ou menos importante ( ) Importante
( ) Muito importante
Porque você dá esta importância ao brincar no desenvolvimento psicológico?

_____

_____

_____

3. Caso você considere que a criança que brinca está se desenvolvendo, você sabe me responder como brincando ela está se desenvolvendo?

_____

_____

_____

_____

_____

4. (Somente para aqueles que consideram o brincar como importante no desenvolvimento da criança) Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?

_____

_____

4.1. Cite uma dessas brincadeiras, e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.

_____

_____

_____

_____

5. Você acha que a professora deve intervir nas brincadeiras das crianças?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não tenho opinião formada

Em caso afirmativo, em que momento você acha que as professoras devem intervir nas brincadeiras? Por que?

_____

_____

_____

Em caso negativo, porque você acha que as professoras não devem intervir nas brincadeiras das crianças.

_____

_____

_____

6. Na escola em que você trabalha há um tempo destinado só para as crianças brincarem livremente (com desejaram)?
( ) Sim ( ) Não
Em caso afirmativo, quanto tempo é destinado só para as crianças brincarem?
( ) 15 minutos
( ) 30 Minutos
( ) uma hora
( ) mais de uma hora

7.Onde as crianças brincam neste intervalo de tempo?
( ) na sala de aula
( ) no pátio
( ) na brinquedoteca
( ) no parquinho
( ) outros. Quais?

Mais uma vez, obrigado pela colaboração. Sem dúvida, sem ela não teria como realizar o meu trabalho de mestrado.

Atenciosamente, Cristiane Marquezini

APÊNDICE D

Quadro 1. Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

1. Nome	2. Idade (anos)	3. Sexo		4. Estado Civil			5. Nº Filhos		6. Nível de ensino que trabalha	7. Carga horária	8. Anos Educ. Infantil	9. Aula (outro nível)	10.Grau Escol.	11.Ens. Médio	12.Especializ.
		M	F	C	S	O	S/N	Qtos							
1. PMS	27		X	X			S	01	Berçário	40 h.	6 a.	Não	PEC	Mag.	Não
2. JLA	33		X			X	S	R/P	Berçário	R/P	8 a	Não	Sup. Incompleto	Col/Mag	Não
3. MA	37		X		X		N	N/A	Jardim III	20h	19 a.	Sim	Sup. Compl. (Ped.)	Mag.	Sim
4. AM	34		X	X			S	02	Jardim I	20 h	3 a	R/P	Sup. Compl. (Ped.)	Mag.	Não
5. GAMS	39		X		X		S	02	Jardim III	55h	2 a	Sim	Sup. Compl. (Ped.)	Col/Mag	Sim
6. RMML	39		X	X			S	04	Jardim II	20h	3 a	Não	2º G completo	Mag	Não
7. DLC	20		X			X	N	N/A	Jardim II	20h	0,9 a	Sim	Sup. Incompleto	Mag	Não
8. MRCRJ	35		X		X		N	N/A	Pré-escola	20h	5 a	Sim	Sup. compl. (Ped.) / Ed.Fís.	Col/Mag	Não
9. Mirian	36		X			X	S	01	Berçário	20h	3 a	Não	2º G completo	Col	Não
10. ASS	38		X	X			S	R/P	Berçário	40h	6 a	Não	PEC	Supl	Não
11. ILO	50		X		X		N	N/A	Berçário	40h	1 a	Não	Sup. compl. Hist.	Col/Mag	Não
12. PKO	22		X		X		N	N/A	Berçário	40h	0,10a.	Não	2º G completo	Col	Não
13. PSSS	27		X	X			S	01	Berçário	40h	8 a	Não	PEC	Mag	Não
14. NRAL	39		X	X			S	02	Berçário	40h	10 a	Não	2º G completo	Col/Mag	Não
15. AFP	52		X	X			S	02	Berçário	40h	6 a	Não	2º G completo	Supl	Não

Quadro 1 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

1. Nome	2. Idade (anos)	3. Sexo		4. Estado Civil			5. Nº Filhos		6. Nível ensino trabalha	7. Carga horária	8. Anos Educ. Infantil	9. Aula (outro nível)	10.Grau Escol.	11.Ens, Médio	12. Espe cializ.
		M	F	C	S	O	S/N	Qtos							
16. DA	28		X		X		S	01	Jardim I	20h	8 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
17. VAB	51		X			X	S	01	Jardim III	20h	19 a	Sim	Sup. compl.Ed. Física	Mag	Sim
18. FC	39		X	X			S	02	Jardim II	20h	4 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
19. MAHE	45		X	X			S	03	Berçário	40h	7 a	Não	2º G completo	Supl	Não
20. MM	32		X			X	S	01	Maternal	40h	1 a	Sim	Sup. Incompleto	Mag	Não
21. RCNA	31		X	X			S	03	Berçário	40h	10 a	Não	2º G completo	Col	Não
22. MFAM	43		X			X	S	05	Jardim I	45h	7 a	Sim	Superior incompleto	Mag	Não
23. LFP	41		X	X			S	02	Jardim III	20h	19 a	Sim	R/P	Mag	R/P
24. LP	39		X		X		N	N/A	Pré-escola	20h	17 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)/Hist	Mag/ Cont	Sim
25. SASMT	42		X	X			S	02	Jardim III	60h	3 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
26. MSLG	45		X	X			S	02	Jardim I Jardim II	R/P	1 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Col/Mag	Sim
27. ARFNN	36		X		X		S	02	Jardim II	R/P	4 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)/	Col/Mag	Não
28. MRB	29		X	X			S	01	Jardim I	20h	5 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Col/Mag	Não
29. EMLR	28		X	X			S	01	Jardim II	20h	0,10 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
30. MK	49		X	X			S	03	R/P	30h	29 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim

Quadro 1 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

1. Nome	2. Idade (anos)	3. Sexo		4. Estado Civil			5. Nº Filhos		6. Nível ensino trabalha	7. Carga horária	8. Anos Educ. Infantil	9. Aula (outro nível)	10. Grau Escol.	11. Ens. Médio	12.Especializ.
		M	F	C	S	O	S/N	Qtos							
31. SM	22		X		X		N	N/A	Jardim I	20h	2 a	Não	Sup. Incompleto	Col/Mag	Não
32. DFG	29		X		X		S	01	Jardim II	20h	3 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
33. MCSG	36		X		X		S	02	Jardim I	20h	2 a	Não	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
34. MFP	50		X		X		S	01	Jardim III	20h	20 a	Sim	Sup. compl. (Ped.) / Ed. Fís.	Col/Mag	Sim
35. LTMH	36		X	X			S	02	Jardim II	50h	16 a	Sim	R/P	Mag	R/P
36. SAJM	R/P		X	X			S	02	Jardim I	30h	8 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
37. LLC	32		X	X			N	N/A	Jardim III	20h	10 a	Sim	Sup. compl. (Ped.) / Letras	Col	Não
38. MMPK	40		X	X			S	02	Berçário	40h	6 a	Não	2º G completo	Mag	Não
39. MMV	45		X	X			S	02	Berçário	40h	7 a	R/P	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
40. SGDA	26		X		X		N	N/A	Berçário	40h	5 a	Sim	Sup. Incompleto	Mag	Não
41. EP	21		X		X		N	N/A	Maternal	40h	2 a	Não	Sup. Incompleto	Col	Não
42. VJPA	24		X	X			S	R/P	Berçário	40h	1 a	Sim	Sup. compl. Hist	Col	Não
43. MAS	40		X		X		R/P	R/P	Berçário	40h	3 a	R/P	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
44. MASII	47		X			X	S	2	Jardim III	50h	19 a	Sim	Sup. compl. (Ped.) /Hist	Col	Sim
45. AB	45		X	X			S	04	Jardim III	40h	10 a	Sim	Sup. compl. Letras	Mag	Sim

Quadro 1 (continuação). Perfil dos professores que se submeteram ao questionário.

1. Nome	2. Idade (anos)	3. Sexo		4. Estado Civil			5. Nº Filhos		6. Nível ensino trabalha	7. Carga horária	8. Anos Educ. Infantil	9. Aula (outro nível)	10.Grau Escol.	11. Ens. Médio	Especializ.
		M	F	C	S	O	S/N	Qtos							
46. BC	49		X		X		S	01	Jardim I	20h	3 a	Sim	2º G incompl.	Mag	Não
47. TA	38		X	X			S	03	Jardim III	20h	10 a	Sim	Sup. Compl. (Ped.) /Ed.Física	Mag	Sim
48. R	R/P		X	X			S	03	Jardim III 20h	20h	3 a	Sim	Sup. Compl. (Ped.)	Mag	Sim
49. ADP	31		X	X			S	02	Jardim III	20h	5 a	Sim	Sup. Compl. (Ped.)	Col/Mag	Sim
50. CVB	40		X			X	S	04	Jardim I	20h	2 a	Sim	2º G completo	Mag	Não
51. ICS	40		X			X	S	02	Jardim II	20h	2 a	Sim	Sup. Compl. (Ped.)	Mag	Não
52. SD	49		X			X	S	03	Jardim I	20h	14 a	Sim	PEC	Col/Mag	Não
53. MLB	47		X	X			S	03	Maternal	40h	9 a	Não	1º G incompl.	N/A	Não
54. SUMSL	38		X	X			S	03	Berçário	40h	7 a	Não	Sup. Compl. (Ped)	Mag	Não
55. MASII	41		X			X	S	04	Berçário	40h	7 a	Não	PEC	Supl	Não
56. PRAO	33		X	X			S	02	Berçário	40h	3 a	Não	Sup. compl. (Ped.)	ETP	Não
57. TRPS	27		X	X			S	01	Berçário	40h	2 a	Não	2º G completo	Mag	Não
58. EBG	31		X			X	S	01	Maternal	20h	10 a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
59. LMM	39		X	X			S	02	Pré-escola	20h	3a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
60. RAMT	40		X			X	S	02	Jardim I	20h	4a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
61.CMO	45		X			X	S	02	Jardim III	20h	22a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
62.CAGC	39		X	X			S	02	Jardim II	20h	14a	Não	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Não
63.ACB	35		X		X		N	N/A	Jardim I	20h	13a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim
64.S.V.L	50		X	X			S	02	Jardim III	40h	2a	Sim	Sup. compl. (Ped.)	Mag	Sim

R/P – Resposta prejudicada.
N/A – Não se aplica
Grifos – professoras entrevistadas

APÊNDICE – E

Tabela 1. Idade dos participantes.

Idade	Quantidade
20 – 24	05
25 -29	08
30- 34	08
35 – 39	18
40 – 44	08
45 – 49	10
50 -	05
Não respondeu	02
Total	64

Tabela 2. Estado civil dos participantes.

Estado civil	Quantidade
Casada	33
Solteira	17
Outros	14
Não respondeu	-
Total	64

Tabela 3. Filhos dos participantes.

Filhos	Quantidade
Sim	52
Não	11
Não respondeu	01
Total	64

Tabela 4. Filhos dos participantes.

Filhos	Quantidade
01 filho	13
02 filhos	23
03 filhos	08
04 ou mais filhos	05
Não se aplica	11
Não respondeu	04
Total	64

Tabela 5. Tempo de exercício profissional.

Tempo	Quantidade
1 – 3 anos	26
4 – 7 anos	16
8 – 10 anos	7
10 – 13 anos	4
14 – 17 anos	3
18 – 20 anos	6
20 -	1

Não respondeu	1
Total	64

Tabela 6. Aulas em outros níveis de ensino

Aulas em outros níveis de ensino	Quantidade
Sim	40
Não	21
Resposta prejudicada	03
Total	64

Tabela 7. Grau de escolaridade.

Ensino Superior completo	Quantidade
Sim	43
Não	19
Resposta prejudicada	02
Total	64

Tabela 8. Curso superior realizado.

Curso superior	Quantidade
Pedagogia	35
PEC	05
Outros cursos superiores	O4
Não fez ou R/P	20
Total	64

Tabela 9. Curso de 2º grau realizado.

2º Grau	Quantidade
Magistério	38
Colegial / Magistério	12
Colegial	07
Supletivo / Ensino técnico	05
Outros	02
Total	64

Tabela 10. Especialização.

Especialização	Quantidade
Sim	20
Não	42
Resposta prejudicada	02
Total	64

APÊNDICE F – Roteiro para entrevista

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?

2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale -me um pouco sobre a sua teoria.

APÊNDICE G – Transcrição de trechos das entrevistas

Entrevista – Profª. 1 – Dia 23/08/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
Como eles se desenvolvem? É interagindo com o meio e com outras crianças. [Também] Com as oportunidades que o meio oferece. E é a criança que tem uma freqüência normal na escola, quem tem um desenvolvimento diferente da criança que é faltosa. Por exemplo: a criança que tem uma freqüência regular, ela se desenvolve bem com o material que lhe é oferecido. Já a criança faltosa, quando retorna à aula, ela não guarda o que lhe foi dado; enquanto os outros [referindo-se às crianças cuja freqüência é regular] recordam exatamente o que foi dado, ela [a criança faltosa] fica perdida, sem saber o que está acontecendo. Então eu acho que a criança que vem às aulas, que interage com as outras crianças e com o meio colabora muito para o desenvolvimento dela.

2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Sim. Porque no brincar a gente percebe que as crianças conseguem resolver os desafios, que de outra maneira não conseguem. Por exemplo: se você coloca a criança em uma atividade, ele tem medo, acha que não vai conseguir e que não vai saber [realizar a atividade]. Agora se você coloca a criança na mesma atividade só que numa forma de brincadeira, aí vai... É uma oportunidade para ela estar superando aquele medo (na brincadeira), e daí ela faz a atividade.

Você pode me explicar por que em uma brincadeira, fica mais fácil para a criança resolver os desafios?
Por exemplo: a brincadeira de pular corda é uma atividade difícil [para a criança] é pular, é saltar, é esperar a vez etc. Nesta brincadeira ela está desenvolvendo e fortalecendo a musculatura e está com os pares. Assim, fica mais fácil para ela se desenvolver.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Na sala de aula, por exemplo, eu dou para elas uma caixa cheia de toquinhos. Vejo que no ano passado [quando ministrava aulas] no jardim I e comparo com [esse ano] o jardim II. No ano passado eu percebia que as crianças pegavam os toquinhos e não sabiam exatamente o que fazer com eles. Já agora elas percebem que, se querem construir alguma coisa, por exemplo, um prédio, elas têm que pegar sempre os toquinhos do mesmo tamanho, da mesma altura para que o prédio fique equilibrado. Eles vão fazendo o prédio e percebendo isso. Eles sabem que precisam juntar o

material adequado para conseguirem isso. Eu percebo que isto ocorre também com os jogos de encaixe.

Por que você acha que isto ocorreu de um ano para o outro?
Acredito que eles amadureceram e começaram a perceber a diferença, a lógica e outras coisas.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento
Brincadeira de faz-de-conta eu acho muito importante porque meninas e meninos brincam juntos, cada um, assumindo um papel. Eu acho que é importante porque além de eles se colocarem, eles acabam passando para a outra criança, aquilo que estão vivendo na família e em casa e, são coisas diferentes que eles vão aprendendo. A gente vê que através das brincadeiras eles vão passando e superando os problemas, além de aprenderem a dividir, a esperar a vez e a cooperar. Por exemplo, aqui tem um número pequeno de bonecas, então, nem todas as meninas podem brincar ao mesmo tempo com elas [com as bonecas]. Daí elas vão revezando. Saem do egocentrismo que é onde pensam assim: "É tudo meu!" A mesma coisa ocorre com os meninos quando eles estão brincando de carinho, eles também sabem dividir. Com qualquer tipo de material [eles dividem], eu ensinei para todos eles. Então eles sempre falam: "Tia eu já brinquei agora posso passar para o outro?".

Você acha que eles dividem os objetos por que?
Eles dividem porque percebem que o outro, assim como ele também pode brincar.

Nas brincadeiras de casinha você disse que as crianças colocam algo para fora o que é, e como colocam para fora?
Isso eu observo na hora em que eles brincam de casinha e dividem os papéis: um é o papai, o outro é a mamãe e tem o filhinho. Então, eu observo sempre castigos e palmadas. Eles dizem assim [as crianças quando estão brincando]: "Você só vai sair daí, a hora que a mamãe mandar".

Você disse que eles colocam para fora coisas como "castigos e palmadas". Você sabe me responder como eles "resolvem" estas questões ao brincar?
Eu acho que é porque externalizam estas questões. Não sei como resolvem ou superam. Só sei que colocam para fora. Tem crianças que tem a personalidade agressiva e nas próprias brincadeiras elas vão deixando aquela coisa de brigar porque tudo é dela. Deixam de querer a tia só para elas. Começam a perceber que tem que dividir.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Já falei na pergunta anterior.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Eu acredito que [o professor deve intervir] só na hora em que a criança briga, ou ela não usa direito o material. Isso gera conflito, briga, desinteligência e agressividade, que é um desrespeito ao outro. Daí você [o professor] deve intervir conversando com eles, mostrando que não dá para brincar disso, que não precisa brigar, que se todos querem brincar da mesma coisa que eles esperem a sua vez e depois passem a vez para o outro. Mas, geralmente eles brincam juntos. No início parece que eles não vão entender, mas eles passam a perceber que é possível [brincar junto sem brigar] e que conseguem se resolver.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
O tempo sim, o espaço não. Nós não temos um parquinho e sabemos da importância de um *playground* para as crianças brincarem. Por exemplo, [em um parquinho] tem o "trepa-trepa", que é para as crianças subirem e desenvolverem movimentos. Só temos um tanque de areia e um espaço ali atrás [referindo-se a um amplo espaço, metade com grama e, metade com terra]. Mas não podemos usar, porque o tempo está muito seco e se levamos as crianças para lá, no dia seguinte elas aparecem com problemas respiratórios.

Qual é o tempo que as crianças dispões para brincarem livremente?
De uma hora e quinze [minutos] à uma hora e meia.

Como é o brincar livre das crianças?
Às vezes eu direciono. Mas às vezes eles brincam do que eles querem. Tenho uma caixa com sucata que eles levam para o tanque de areia. Aí eles podem fazer tudo o que quiserem, manipular a areia de todas as formas. Mas algumas crianças não podem se sujar por causa das mães. Tem crianças que já falam: "Tia eu vou para o tanque, mas, não posso me sujar, minha mãe não quer". Por isso às vezes até para brincar livre é complicado.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre a sua teoria.
Conheço a Constance Kamii. Ela fala da importância do brincar no conhecimento da matemática. É uma brincadeira dirigida, mais não deixa de ser importante. Por exemplo, ela fala da brincadeira das cadeiras aonde a criança vai aprendendo a subtração, porque ela vai observando a retirada, ou seja, a subtração das cadeiras. Eu acho isso importante porque realmente a gente observa essa aprendizagem em sala de aula.

Entrevista – Profª. 2 – Dia 24/08/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
O meio que é o primeiro contato que a criança tem com o mundo. Ela [referindo-se à criança] se desenvolve naturalmente. Agora, as influências desse desenvolvimento, o que vêm a formar a criança é em função do meio em que ela vive. Porque dentro da sala de aula isso é refletido [referindo-se, as influências do meio na formação da criança]. Então a criança sofre grande influência do meio. O que a escola pode fazer é ajudar a transformar em determinado ponto o meio através de exemplos, de atividades da própria brincadeira, para ver se a criança muda. Mas na minha opinião a criança já vem para a escola com uma bagagem que vem da família (o meio de que ela vem), e isso a gente não tira. Temos que considerar aquilo que já vem com ela e trabalhar aquilo que está prejudicando a criança. Por exemplo, eu tenho crianças que através de brincadeira o menino bate em menina. Eu chamo a criança e pergunto: "Escuta o seu pai bate na sua mãe?". Ele [a criança] disse que não. Mas depois ele chegou em mim e falou: "Meu pai bate na minha mãe e minha mãe bate no meu pai até a polícia chegar". Eu não ia saber do meio dele, se não fosse através da brincadeira.

2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Totalmente. Através da brincadeira a criança externa os conceitos dela. Ela externa a vivência particular dela, até a própria [vivência] da escola. Então ela exterioriza a fantasia, ela explora a fantasia dela na brincadeira dela. Porque ela expõem.

Como essa "exteriorização" pode ajudar no desenvolvimento da criança?
Ajuda no desenvolvimento porque a criança sempre exterioriza aquilo que ela gostou, ela aplica, reforça e fixa aquilo. Se ela fixa aquilo na brincadeira aqui ela vai brincar em casa daquele jeito. Inclusive tem uma mãe que falou: "A senhora usa régua na lousa, porque na brincadeira a minha filha usa em casa". Então, se ela adquiriu aquilo lá deve, ter gostado, porque tá imitando, né? Aquilo que eles não gostam eles não tocam no assunto.

Por que quando eles não gostam de algo eles não brincam disso?
Porque se eles não gostam é melhor não falar não tocar no assunto e, eles não brincam nem falam mesmo.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Em todos os sentidos vamos supor na amarelinha, ela desenvolve a coordenação, a lateralidade, ela pula para a direita e para a esquerda, fecha os olhos (porque) tem uma hora que ela não pode olhar. Então a brincadeira desenvolve a totalidade do

desenvolvimento motor da criança. Além do psíquico né, porque ela pensa, com o olho fechado ela não pode pular na risca.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Quebra cabeça, dominó e amarelinha.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
O dominó é o raciocínio, né? Vamos supor, o dominó é de bichinho, eles estão com várias peças na mão, então eles têm que encaixar o ratinho com o ratinho. Tem bichinho que está até desaparecendo, o dominó está gasto, mas eles não observam, então é a percepção, né?

Como através disso a criança vai desenvolvendo a percepção?
Pela inteligência!

Mas como ela vai desenvolvendo a inteligência com estas ações?
Como eu posso te falar? Vamos supor no quebra-cabeça se é uma cobra, ela põe a cabeça e o corpo, daí ela já sabe do rabo e já vai encaixando a parte final. Então eu vejo o conhecimento dela. Assim é o quebra cabeça. Ela vê que aquele bicho tem que ser igual àquele outro [referindo-se ao modelo que geralmente é apresentado na caixa de tais brinquedos].

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Olha eu, por exemplo, eu espero, eu observo a brincadeira. Por exemplo, hoje teve uma brincadeira que teve uma menina que a toda hora limpava o nariz e colocava na boca. Então eu não falei direto com ela, eu expliquei que no nariz tem os pêlos que funcionam como um filtro, que seguram a poeira, a poluição e toda a sujeira. Os micróbios e tudo que tem no ar, param naquele “pelinho” e, depois forma uma casquinha que tem sujeira, nunca pode pegar uma sujeira e colocar na boca para ir para o corpo. Então, a gente intervem neste sentido.

Nas brincadeiras livres deve-se intervir. Como?
Há tem! Porque às vezes, principalmente os meninos, passam rasteiras para machucar. Ontem eu vi isso. Através de brincadeiras eu chamo a mãe para encaminhar para a neurologista. Realmente está necessitando, por causa da brincadeira agressiva. E segundo a mãe e o pai em casa não tem essa agressividade. Ontem a mãe me disse que a neurologista mandou por [a criança] na natação. Às vezes num desenho eu não entendo o que a criança fala que desenhou, então eu encaminho para a fonoaudióloga. E agora essa criança se soltou. Nós sabemos mais das crianças que os pais porque trabalhamos direto com a aprendizagem, com o

desenvolvimento, com o conhecimento e com a observação, então a gente fica sabendo mais dele [da criança].

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincarem livremente na escola é suficiente?
Pela idade deles é. Porque eles usam o parquinho e tem espaço suficiente para brincarem de casinha e de carrinho. Às vezes, quando está chovendo, eles, brincam aqui na sala de aula tranqüilos.

E o tempo?
O tempo é em torno de trinta minutos, mais que isto já começam as brigas, daí tem que mudar de atividade.

E as brincadeiras livres quem escolhe?
Elas [as crianças] que escolhem, mas dependo da brincadeira eu só falo eu não quero choro, eu não quero choro.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre a sua teoria.
[Demora] Ah, a gente vê texto na faculdade, né? [demora]

Mas você se recorda de algum autor?
[demora] Ah, tem a Terezinha que eu não me lembro o sobrenome dela, só sei que ela é uma autora mineira, fala muito sobre o desenvolvimento através da brincadeira. Tem um texto da Jussara, que desenvolve a questão da brincadeira. Tem vários, mas no momento eu não me lembro.

[Insisto] Mas você se lembra de algum autor que fale alguma coisa da brincadeira.
É o que nós falamos através da brincadeira, o professor, atinge os objetivos específicos do trabalho. Porque às vezes você está dando uma atividade, depois chega na brincadeira você consegue ver se ele conseguiu ou não assimilar alguma coisa, e até pela brincadeira você retoma uma atividade e a criança fala: “A tia agora eu sei”.

Me dê um exemplo de algum objetivo específico que você consegue atingir na brincadeira?
Na matemática.

Me dá esse exemplo da matemática.
Por exemplo, nós brincamos muito de três, dois ou um, com um dois ou três palitos. Então todos eles abrem a mão e a eles contam, isso é adição.

Entrevista – Profª. 3 – Dia 24/08/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
De acordo com aquilo que é propiciado para ela, na sala de aula, dentro do ambiente escolar. Na escola no caso. Só que eu acho, particularmente, que ela já traz uma bagagem de casa. E aqui na escola você vê o desenvolvimento dela bom ou ruim, de acordo com essa bagagem que ela tem dentro dela, que já vem de casa. Dependendo do ambiente familiar, do jeito que ela é tratada, do jeito que ela vê as coisas lá na casa dela, aí isso facilita ou dificulta o desenvolvimento dela.

Pode me dar um exemplo de "uma coisa" que é propiciada para ela que faz com que ela se desenvolva?
Por exemplo, isso eu falo pelo o que eu vejo aqui na minha sala e nas outras salas também. Se é uma casa um lugar onde eles [as crianças] moram e que tem brigas, então onde o pai xinga a mãe e a mãe xinga o pai, eles começam a falar palavrões na minha sala de aula tem aluno que xinga de "filha da puta" dos nomes mais terríveis que você pode imaginar. Então, aqui na escola [a criança] não aprendeu porque a gente não fala este tipo de palavra aqui, então, vem lá de casa. Aí você [o professor] vai chama a mãe, chama o pai, e tem uns que são mais compreensivos e concordam com você dizendo que vão maneirar. Tem outros que são "turrões" e, você não encontra apoio neles. É nesse sentido que eu te falo. E [as crianças] brigam, xingam, dependendo do jeito que é lá [na casa das crianças] é a reação deles aqui.

2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Muito, muito importante. Eu acho que é aonde eles descarregam, recriam, retratam tudo aquilo que está dentro dela de ruim e de bom, principalmente de ruim eu acho que elas põem para fora no brincar. Aí, se ela [a criança] em casa não é tratada do jeito que ela queria, ali no brincar ela faz com que ela seja tratada daquela forma. E ela trata os coleguinhas assim também. É um sonho para ela, um outro mundo fora da real [da realidade] onde ela vive, é no brincar.

Como você acha que ao reverter uma situação segundo o que ela quer, no brincar, ela pode estar se desenvolvendo?
Não sei exatamente como. O que se passa lá dentro da cabecinha dela. Só sei que se ela conseguir reverter à situação e fizer o contrário ela vai se sentir bem.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Praticamente a mesma pergunta né? Ela vai estar crescendo, aumentando a expectativa de vida, de sonho e idealizando coisas.

Por que você acha que ao brincar essas coisas ocorrem com ela?
Porque ela é livre. No brincar ela é livre, ela não tem limite na brincadeira.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Amarelinha, pular corda que dá equilíbrio para a criança, mais a brincadeira que eu mais gosto é a brincadeira livre.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Vou falar do parque, que eles adoram. Eles preferem mais quando é dia de parque do que quando a gente vai lá fora e leva giz para desenhar no chão e para brincar de pega-pega. Lá no parque tem um monte de opções: tem o escorregador, tem areia, tem o trepa-trepa, tem a gangorra, tem o balanço etc. Então lá eu sento e fico observando, eles exploram ao máximo tudo. Eles brincam em todos os brinquedos e eles revezam entre eles. Uma turminha uma hora tá na areia, enquanto a outra tá na gangorra, a outra [está] no trepa-trepa, por eles mesmos eles vão se revezando e todos brincam em todos os brinquedos.

Porque você acha que isso é importante?
Porque um respeita o outro ali, ele dá espaço para o amigo brincar também. Sei lá, eu acho que eles se entendem mais lá.

Por que você acha que eles se entendem mais lá [na brincadeira]?
Não sei.

Como você acha que ao "explorar o máximo possível o ambiente" como você me disse ele está se desenvolvendo?
Eu acho que ele está adquirindo conhecimento para ele mesmo. Um dia ele vai e brincar de uma coisa, não dá certo. Porque você viu aquelas plantas que ficam lá na frente [referindo-se a um jardim com árvores, com mais ou menos um metro e meio cada], eles fazem aquilo lá [referindo-se as plantas] de caverninha. Então, ele tem uma imaginação fora do comum, e é no brincar livremente que eles inventam o que eles querem. Os que querem brincar de caverninha vão e brincam de caverninha. Não estão nem aí para o balanço, para o trepa-trepa, para a gangorra e para o escorregador. Não estão nem aí. Eles vão lá na caverninha, tem uns negócios de plástico que eles desmontam e fazem casinha. Eu fico abismada vendo eles brincarem lá. Eu acho que está sendo bom para eles. Por que senão eles não queriam. Hoje mesmo eles chegaram todos tristes porque choveu e eles não puderam ir ao parque. Então alguma coisa boa eles estão adquirindo ali.

O que você acha que eles estão adquirindo ali?

Ai o que exatamente! Eu acho que é a liberdade deles, né? A liberdade e o poder de criar do jeito deles.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Sim, às vezes né? Dependendo do ponto que chega. Quando tem briga ou conflito, mas depende da briga também. Porque eu fico de lado olhando, quando a briga vai para a corporal, aí eu entro, agora se é só de bate boca eu deixo quieto.

Por que você não interfere se a briga é só de bate-boca?
Para eles aprenderem a se entender sozinhos sem a interferência dos outros.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincarem livremente na escola é suficiente?
Eu acho que sim. Eu acho que sim [repete]. Porque não é um dia só e um horário só. São três vezes por semana. É uma hora ou uma hora e meia, três vezes por semana. E eu acho que é um tempo bom. Fora os outros dias que a gente tem liberdade para sair com eles se eles quiserem, faltando meia hora para eles irem embora, se eles estiverem cansados das atividades da sala. O brincar livre é o que mais tem. A minha diretora é muito legal neste ponto, ela acha mais importante a criança livre lá fora, do que fechada dentro da sala de aula.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre a sua teoria.
Nossa tem tantos, né? Não me lembro não. Todos eles falam.

Você sabe citar o nome de um que fala.
Não.

Você se lembra de alguma coisa que leu que fale sobre o brincar?
Não sobre o brincar não. É como ela chama? [demora] A Jussara eu não lembro o sobrenome, ela tem um livro da pré-escola, não fala sobre o brincar. Fala sobre a avaliação na pré-escola. Mas, lendo o livro que eu já li, fala sobre a brincadeira, e pelo que eu entendi, ela fala que é assim que tem que ser como a gente faz aqui.

Como é?
Livre. A brincadeira livre da criança. Porque é assim que ela vai aprendendo a lidar com os seus conflitos e, pondo para fora as suas dificuldades. Resolvendo melhor lá dentro da cabecinha dela muita coisa.

Por que ao colocar para fora os conflitos a criança vai resolvendo-os?
Porque tudo que fica dentro da gente [se referindo aos conflitos] sem poder por para fora vai remoendo, remoendo e só vai te dando angústia. E em vez de você caminhar

para frente, você começa a perder tempo, andar para trás. Eu acho que você tem que por para fora, desabafar. E como a criança não é como adulto que briga, que chora, que grita, que bate, que espanca, né, adulto tem muitos que são assim para poder desabafar, é no brincar que ela [a criança] solta tudo aquilo que tá dentro dela, eu acho que é assim.

Entrevista – Profª. 4 – Dia 24/08/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
No nosso trabalho aqui é brincando né! O desenvolvimento da criança é brincando.

Como você acha que a criança se desenvolve brincando?
Ah! Ela se desenvolve fisicamente e intelectualmente. Ah! O desenvolvimento normal da criança, né? Conforme o tipo da criança, o tamanho da criança, a idade da criança, é um tipo de brincadeira que é feito né!

Então me dê um exemplo de brincadeira que você dá para uma criança de uma determinada idade para ela se desenvolver?
Uma criança de quatro meses, a gente pega a mãozinha dela aperta, faz uma massagem, fala é a mão, [repete] a mão, conversa com criança, [a mesma coisa com o pezinho], fala o pé, a gente vai trocar a frauda a gente conversa com a criança. Fala que está trocando o xixi, e a criança vai desenvolvendo. No espelho a gente coloca a criança perto do espelho, para brincando ela reconhecer a si mesma e a gente [a professora] no espelho.

Como você acha que a criança se desenvolve ao você tocar a sua mãozinha?
É o toque né? A criança começa a se desenvolver pelo toque.

Por que ela começa a se desenvolver pelo toque?
A primeira coisa é o toque. A criança que é massageada, a criança que a mãe tem costume de fazer massagem de fazer uma “xantala”, ela se desenvolve muita mais rápido do que uma criança que não é massageada que fica parada.
2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Eu acho que é o mais importante. Porque brincando ela vai se desenvolver. Brincando ela vai trabalhar o emocional dela, igual [por exemplo] a criança de seis meses a gente já começa a brincar de esconde-esconde. Então, ela começa a perceber que tem perdas, [por exemplo] de um brinquedo que você toma. De esconder ela percebe que a mãe não está ali a todo momento, que a mãe também vai embora.

Quando você esconde um brinquedo o que você acha que acontece no desenvolvimento da criança?
Por exemplo, quando a gente esconde um brinquedo ela entende que o brinquedo não está mais ali perto dela. De repente, o brinquedo aparece. É achar, perder e achar.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Eu já disse na primeira pergunta.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Essa brincadeira de esconder e achar, eu acho muito importante, a brincadeira de montar as pecinhas de lego, desenvolve bastante o motor [a motricidade] da criança. Até os pequenininhos do berçário eles já estão tentando encaixar, eles não conseguem, mais estão tentando e, isso desenvolve muito a coordenação motora deles. Tem a brincadeira do espelho também, para a criança começar a reconhecer ela e as partes do corpo que você pergunta cadê a mão para a criança? As crianças mostram para o espelho a mão e começam a perceber que faz parte do corpo delas.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Por exemplo, ela começa a reconhecer primeiramente a si própria e depois a reconhecer os outros. Pessoas que ela vê e que ela tem contato, ela reconhece no espelho.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Sim. Não é a todo o momento, mas às vezes, pode ser uma brincadeira que pode machucar. Uma brincadeira que a criança começa a tomar o brinquedo do outro, daí tem que explicar para a criança que não pode que é amiguinho. Não tem como fazer uma brincadeira sem intervir, porque eles sempre tomam brinquedo um do outro, não querem que o outro brinque e tentam bater com o brinquedo nos amiguinhos.

As crianças brincam livremente?
Elas brincam de pecinhas, de esconder com a frauda, então, sempre que eles acham um pano eles tampam o rosto e a gente brinca achou a tia sumiu e elas cobrem o rosto. Elas brincam também com os brinquedos do cesto, eles tiram jogam no chão e põem no cesto de novo, jogam no chão e guardam no cesto**.**

O que é importante nesta brincadeira?
O brincar. A gente só intervém quando eles não deixam o amigo brincar, ou batem nos amigos durante a brincadeira. Mas o importante é ele brincar.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
O tempo é. O espaço eles brincam na sala e na calçada. Na calçada, pela manhã a gente os leva para tomar sol, eles brincam de bola, de boliche ou de algum outro brinquedo. Tem o parque, só que os pequenos não vão ao parque, mas os maiorzinhos a gente já leva para brincar no balanço.

Para realizarem as brincadeiras livres quanto tempo tem as crianças?
Para as brincadeiras livres são só uns quinze minutos. Então, tem que direcionar as brincadeiras, porque elas [as crianças] ficam pouco tempo em cada brincadeira [e] já pulam para outra, brincam [novamente] e já pulam para outra.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre sua teoria.
O nome de alguém? [demora] A gente tem textos sobre o brincar aqui na escola, mas você sabe que eu nunca prestei atenção nos nomes?

Você se lembra então sobre o que os textos falam sobre o brincar, mesmo não lembrando do autor?
Eles falam que o brincar é muito importante na vida das crianças, isto que a gente comentou mesmo, né? Falam sobre os tipos de brincadeiras que devem ser desenvolvidas, tudo aquilo que a gente já comentou não tem nada, assim, de muito diferente.

Entrevista – Profª. 5 – Dia 29/08/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
Eu acho que elas se desenvolvem a partir do momento em que elas estão em contato e interagindo com o meio em que elas estão, nas brincadeiras e nas atividades diárias. Todo o meio da criança já é uma maneira de ela estar se desenvolvendo.

Me dá um exemplo de interação onde a criança está se desenvolvendo?
Nas próprias brincadeiras.

Me dá um exemplo.
Por exemplo, quando ela vai fazer uma atividade rotineira em sala de aula, e esta atividade precisa de algumas regras. Ela vai estar desenvolvendo o lado psicológico dela, onde, por exemplo, se for um jogo, ela vai saber que várias coisas podem acontecer, ela corre o risco de ganhar, de perder, e isso é importante.

Por que você acha que isso é importante?
Porque é uma maneira dela crescer e aprender a solucionar seus próprios problemas.

2. Você considera que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Muito importante. Porque brincando a criança é ela mesma. Quando você observa uma criança brincar, às vezes, você consegue perceber a relação que ela tem com a família, a relação [idéia ou imagem] que ela faz [tem] do professor e as limitações que ela tem. Vamos supor, às vezes, você observa ela brincando de escolinha e elas gritam muito [quando estão no papel do professor], aí você percebe que o professor dela grita muito. Às vezes, também a gente observa nas brincadeiras a maneira como o professor da criança fala, por exemplo, tem uma professora que sempre fala para os alunos que eles não tem limite, então as crianças brincam falando isso umas para as outras. Então na brincadeira a gente percebe o que a criança está sentindo e os problemas da criança. Claro que o psicólogo tem mais condições de fazer isso que o educador. Mas é nítido na brincadeira quando uma criança não consegue se relacionar com a outra. Com a brincadeira dá para perceber isso e, até ajudar a criança.

Como você pode ajudar?
Por exemplo, uma criança que não tem uma auto estima muito elevada. Você pode ajudar ela a melhorar esta [auto] estima. Eu acho que, às vezes, podemos incentivar dizendo: “Olha hoje você não chegou até o fim, mas você conseguiu, amanhã você vai mais adiante”. Eu acho que isso ajuda muito a criança eu acho que ela melhora muito.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Numa brincadeira ela vai estar desenvolvendo o lado moral, o lado psicológico e o lado afetivo. Ela vai ter que saber perder, ela vai ter que doar os brinquedos dela, ela vai ter que saber repartir. Eu acho que tudo isso ajuda no crescimento da criança. E a interação que ela tem com as outras crianças, com crianças que não fazem parte do meio dela traz novas regras. São novas maneiras de brincar. Tudo isso ela vai estar desenvolvendo.

Você falou que a criança pode se desenvolver moralmente pode falar mais sobre isso?
Por exemplo, quando ela imita (na brincadeira) algumas coisas que a mãe passa para ela, tipo assim: vamos a missa todo domingo, mamãe disse que não pode por o pé na mesa, mamãe disse que não pode bater, a professora falou que tem que respeitar o amiguinho. São conceitos morais que são passados tanto pela família quanto pela instituição, no caso, a escola e a creche.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
O faz-de-conta que é essencial, eu gosto muito de dar jogos em geral como o quebra-cabeça. A gente também inventa muita brincadeira, por exemplo, pega um pneu brinca de cair dentro dele. É uma coisa assim: é o que eles estão a fim.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Por exemplo, no faz-de-conta, quando ela [a criança] imagina, ela está se colocando em uma situação. Se ela está brincando de *chapeuzinho vermelho*, ela é a chapeuzinho vermelho. Então como seria se existisse um lobo na frente dela, ela vai estar desenvolvendo todo um processo para saber como ela fugiria daquele lobo, como ela chegaria na casa da vovó. Às vezes, a gente espera o óbvio, a gente acha que ela iria fazer a mesma coisa que o livro faz, mas não eles criam novas personagens. Eles estão além do que a gente pensa. Eles criam novas personagens adequadas [de acordo] com aquilo que eles querem, porque eles não vão querer que o lobo acabe comendo-os. Então eles acabam se desenvolvendo muito mais, tanto na fantasia, né, no psíquico, na parte social, em tudo eles desenvolvem.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Quando necessário. Geralmente quando acontecem as brigas, os desentendimentos. Mas como assim? Por exemplo, você chama as crianças e pergunta o que está acontecendo e deixa que eles cheguem a uma solução. Só que você não vai deixar as crianças se estapearem né, de repente eles estão brigando e se agredindo e aí você tem que mostrar que aquilo não é bom. Então aí eu acho que é o momento de você estar mais próxima. Mas depende muito também da faixa etária da criança, tem criança que quer brincar com você. Quanto menor, elas elas procuram mais você para brincar.

E quando a criança quer brincar com você?
Aí você brinca. Só que aí que tá! Por exemplo, você vai brincar com a criança, só que sempre deixando ela te levar para a brincadeira e não você levá-la. Às vezes, você pode questionar alguma coisa se você perceber que aquilo é interessante para ela. Agora você tá na brincadeira dela e não ela na sua. Então, eu acho isso muito importante porque, às vezes, a gente tá cansada, e aí a gente quer que a criança brinque daquilo que queremos e isso não vale a pena.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
Para brincarem eu acho que falta mais espaço, mais brinquedos, mais coisas para eles estarem fazendo. Mas se o espaço é pequeno, eles fazem muitas coisas ali, porque tem pé de árvores para eles subirem, coisas que talvez num lugar muito

amplo eles não teriam. Então ali eles podem desenvolver mais coisas, porque acabam se adequando.

E o tempo?
O tempo é legal, eles têm de uma hora a mais.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre sua teoria.
Eu já li alguma coisa assim, eu sei que Piaget fala muito, mas no momento eu não conseguiria citar nenhum outro e nem fazer nenhuma ponte sobre o que os autores falam.

E sobre o que Piaget fala sobre o brincar?
Não me lembro.

Entrevista – Profª. 6 – Dia 26/09/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
Eu acho que é através das brincadeiras delas, né, umas com as outras, elas vão tendo seus próprios estímulos e vão buscando o seu desenvolvimento. Através disso, elas vão desenvolvendo o psicológico e a parte motora. Elas mesmas buscam aprenderem a brincar sozinhas. A diretora trouxe umas peças de montar e os bebês de um aninho brincaram sozinhos, eles mesmos tentam encaixá-las. Eu penso que as crianças tentam buscar o seu desenvolvimento sozinhas, para elas mesmas, é uma necessidade delas.

Como assim desenvolver é necessidade deles?
Não sei.

2. Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Sim. Porque através da brincadeira eles estão se socializando um com o outro e, aí, através disso, eles começam a desenvolver a personalidade deles. De querer possuir um brinquedo para eles, eles falam: “Aquilo é meu!”. Aí eles brigam, e você percebe que eles querem algo para eles, então, assim eu acho que eles começam a desenvolver a personalidade deles.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Por exemplo, tenho um bebê [do sexo feminino] de um ano e meio no berçário que se ela quer brincar com uma peça e se uma outra criança quer brincar com a mesma peça, ela agride essa criança, ela treme, ela bate. Então você percebe que ela quer

brincar com aquilo e, através disso eu percebo que ela com um ano e meio já é autoritária. Ela quer aquilo [o brinquedo] para ela e independente do que for ela vai conseguir. E tem outras crianças que já cedem, são mais calmas sempre estão cedendo. Então é o desenvolvimento da personalidade [que a professora observa] na brincadeira.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Eu acho que a criança na brincadeira consegue pensar. Sem ajuda dos adultos, ela vai sozinha montando [por exemplo, em jogos de encaixe], porque ninguém falou para ela como fazer. Ela monta e sorri para a gente como quem diz: "Eu consegui!". Então ela quis mostrar que conseguiu. Eu acredito que ela está desenvolvendo a capacidade de pensar.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Contar histórias é brincar com eles, estimular sons e mímica. Quando a gente pega as garrafinhas que colocamos pedrinhas dentro, aí a gente mostra os sons. Também brincamos com eles de girar os piões e eles tentam fazer igual a você, daí eles não conseguem então eles pedem a ajuda nossa.

Como que você pensa que a criança está se desenvolvendo ao tentar girar o pião?
Para mim é pelo prazer. Ele tem prazer ao estar tentando fazer aquilo girar, então o professor consegue fazer, então ele acha o professor o máximo, porque o professor conseguiu para ele. Então toda hora eles pedem para você.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Eu acho que eu tenho que auxiliar. Eu tenho que estar por perto. Porque no caso daquela criança [referindo-se a garota agressiva da resposta anterior], ela está brincando numa boa com os outros coleguinhas, mas se ela quiser um brinquedo e alguém não der para ela, ela vai se tornar agressiva – eu não sei se este é o termo certo – mas ela vai tentar morder ou bater. Então nesse momento eu tenho que intervir, agora, do contrário, não. Elas têm que brincar por si só. Porque tem crianças que você puxa para a brincadeira e ela não vem. Aqui mesmo tem uma criança que fez um aninho agora e você vai mandando brincar assim e as outras crianças vêm, já esta criança não vem. Se ela estiver brincando de carrinho, ela não vem, ela só vem se ela quiser. Então eu acho que não adianta interferir, tem que estar auxiliando só.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincarem livremente na escola é suficiente?

Não. Porque todas as crianças reclamam. Quando eles estão brincando, eles reclamam: “Ah! Já é hora de tomar o lanche? Já tem que lavar a mão? Já é hora de ir embora?”. Então para eles [o tempo] é curto. No ponto de vista deles é curto. No nosso não, é o tempo ideal, porque já estamos acostumados a seguir regras. Eles não, eles acham que tem que ser do jeito deles. Então quando à mamãe fala que vai atrasar para buscá-lo, ele fala: “Não tem problema porque assim eu fico brincando!” Então eu acho que para eles é curto.

E para você este tempo é suficiente ou não?
Para mim está bom. Porque o ser humano em si tem que seguir regras. Eu acho que isso tem que começar desde cedo, se não, quando adulto ele não vai ter regras ele vai querer fazer tudo de qualquer jeito.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale –me um pouco sobre sua teoria.
Não.

Nem uma teoria?
Às vezes, em nossas reuniões falamos alguma coisa, mas agora eu não lembro nada.

Entrevista – Profª. 7 – Dia 26/09/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
A criança se desenvolve ao todo. Então ela desenvolve a parte psicológica, a afetiva e a emocional. Mas fica difícil responder sem pensar no brincar. É porque eu tenho um pensamento que a criança se desenvolve através do brincar. Não sei também se é porque a sua pesquisa é sobre isso. Mas vemos que a brincadeira é muito importante para a criança. Porque ali a gente passa a observá-la. Ela [a criança] trabalha o faz-de-conta e ela trabalha a parte de matemática no lúdico. Nos jogos ela aprende muita coisa, ela está brincando e aprendendo por isso eu acho o brincar muito importante.

2. Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
É o que eu terminei de falar né? Eu acho que eu já respondi esta com a primeira. O brincar é tudo na vida da criança. A gente percebe que a criança que brinca, consegue se relacionar mais com o outro. Através da brincadeira ela vai colocar as regras para o seu desenvolvimento natural.

Por que você acha que ao brincar a criança coloca as regras no desenvolvimento dela?
Porque vamos supor, no faz-de-conta, enquanto a criança tá lá brincando de papai, mamãe ou de médico, o que ela está fazendo? Ela simplesmente está vivenciando

aquelas atividades, aquelas vivências, o que mais para frente poderá ser até a sua profissão. Porque os seus conflitos são gerados ali. Então, uma criança vem e coloca uma regra, outro vem coloca uma outra regra, e eles juntos conseguem formular essas regras. E isso é muito importante para a vida da criança. Então eu acho que o brincar é de suma importância para a criança. Porque a criança que brinca a gente pode até observar, que ela é uma criança mais tranqüila do que aquela que não brinca que não se relaciona com as outras crianças. Então o brincar faz com que a criança se socialize no grupo.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Qualquer tipo de brincadeira?

Sim.
Se você está trabalhando com [a brincadeira de] roda o que a criança está desenvolvendo? A linguagem, o equilíbrio, a observação, a percepção, o lúdico mesmo né, que ela está vivenciando no objeto que ela está na mão. Ela pode pegar este objeto e transformar em uma coisa muito importante para ela, por exemplo, numa boneca, que passa a ser um bebê e naquele momento ela vai colocar a sua vivência dentro daquele bebê. Quero dizer que na verdade ela está se preparando já para algo do futuro. Então a brincadeira favorece todas essas coisas para a criança.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Brincadeira de roda, história e faz-de-conta.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
O faz-de-conta, por exemplo, favorece que a criança repense a sua vida, repense o seu conflito e coloque na hora que ela está brincando tudo o que ela sente para fora. Com isso, psicologicamente e emocionalmente é muito importante porque ela tem que participar, ela tem que aprender que isso será muito importante para o futuro dela.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Às vezes, isso vai depender do objetivo que eu tenho naquela [brincadeira] proposta. Existem as brincadeiras livres que a gente só observa o que está acontecendo com a criança, e, existem as brincadeiras que [onde] é bom você questionar a criança. Por exemplo, se ela está brincando de casinha e quebrou alguma coisa, de repente, você pode ir lá e falar: “Você acha que está certo isso?”. Mas isso só se tiver um conflito na brincadeira, se for tudo legal não. Nas brincadeiras livres não se deve intervir, por isso elas se chamam livres. Mas depende do que acontece, se tem um grupinho que

está entrando em conflito aí o professor se ver que o conflito começa a ir para o lado agressivo, tem que intervir. Mas, ao contrário, não.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
A nossa escola tem. Mesmo na sala de aula, a criança que termina as atividades primeiro, têm os jogos de matemática, os jogos de leitura e tem o cantinho que tem um balde com bonecas. Aí a criança que termina a atividade, escolhe ela mesma o que quer brincar. Tem também o pátio que é grande e o recreio é bem livre. Nas sextas-feiras juntamos as três salas que é o momento deles mesmos para a socialização e esse momento é bem livre, a gente só observa.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre sua teoria.
A Gisela Golf. Ela fala que estava fazendo uma pesquisa em creches com o brincar e passa para a gente a importância de dar brincadeira para as crianças. [Fala também] Que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança. Até nós, vimos um vídeo, onde ela fez um joguinho com latinhas de leite *Ninho* onde as crianças colocaram arames e fizeram carrinhos para brincar. Então o que [para que] as crianças estavam [se] preparando? Para serem motoristas. Então é através disso, é colocado regras para as crianças dentro dos jogos. Então o que eu lembro é isso. Eu admiro muito ela, porque ela fez parte dos parâmetros da criança, então, o que eu lembro é ela.

Entrevista – Profª. 8 – Dia 28/09/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
Brincando. Bom no Jardim I eu acho que eles se desenvolvem muito mais brincando. Eles aprendem as letrinhas brincando e aprendem as [regras] morais brincando. Eu procuro ensinar dessa forma por ser jardim I. A maioria dos meus alunos já conhece todas as letrinhas do alfabeto, mas, de uma maneira bem recreativa.

2. Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Muito importante. Porque, como falei, a criança se desenvolve brincando e, na idade delas, elas só pensam em brincar. Já chegam na escola com um brinquedinho na mão falando: “Vamos brincar disso, vamos brincar daquilo?” Então, o que você tem que proporcionar para ela: uma brincadeira, para que ela aprenda brincando e se socialize. Através da brincadeira dá para trabalhar muita coisa.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Por exemplo, todo dia eu saio com eles na quadra e no tanque de areia, eles criam as brincadeiras deles e eu fico observando. Eles brincam de papai e mamãe e de filhinho. Então eles começam a ter respeito um com o outro, e a se integrar melhor. Só o fato de eles criarem as brincadeiras eles já estão se desenvolvendo.

Por que você pensa que nas brincadeiras eles começam a ter respeito um com o outro?
Porque eles querem brincar. Se eles começarem a brigar os outros não vão querer brincar com ele. Então quando uma criança chega com um brinquedinho novo, ela já vai convidando o amiguinho para brincar.
4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
A brincadeira de regras, a brincadeira livre e a brincadeira de pneus, onde se trabalha disciplina e regras na gincana.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Na de pneus a criança desenvolve as regras, a agilidade e o espaço. Todas as brincadeiras desenvolvem.

Como você acha que nessa brincadeira a criança desenvolve regras?
Eu acho que tudo na vida tem que ter uma regra, nada é solto. Elas vão se educando.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Depende da brincadeira, mas eu acho que tem que intervir sim.

Quando você acha que deve intervir?
Quando está havendo muita discórdia, muita briga, onde eles tão batendo um no outro, então você tem que tá parando, conversando, que não estamos ali para isso. Eu acho que é por aí.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincarem livremente na escola é suficiente?
Eu acho que aqui nessa escola é. Dentro daquilo que nos é proposto é, tem bastante espaço.

E tempo?
Na minha turma tem. A proposta da escola é que eu saia todos os dias para brincar, tem dias que eu saio mais tempo, outros menos. Mais em média eu brinco quarenta minutos por dia.

Quanto tempo às crianças ficam na escola?
Três horas.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre sua teoria.
Eu não lembro, eu já li bastante, mas eu não lembro.

Entrevista – Profª. 9 – Dia 28/09/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
Eu acho que as crianças se desenvolvem pelo meio em que ela vive. Depende muito, por exemplo, da professora que está na sala. Porque uma criança tímida, se você não souber trazer ela para o meio, ela vai ficar ali, tímida, vai crescer assim e vai ser pior para ela depois. Então eu acho que o desenvolvimento depende do meio. Em casa também é importante porque não pode ficar tudo para o professor. Mas eu acho que hoje em dia o desenvolvimento afetivo-emocional está mais ligado à escola do que em casa. Porque aqui tem brinquedos, atividades, recreação e tudo isso envolve o desenvolvimento.

2. Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Eu acho o brincar importante. Porque ali eu acho que ela vai soltar a imaginação dela. Por exemplo, em uma brincadeira ela vai ser a mamãe, então, ela traz a imagem da mãe se ela é boa ela trata o bebê bem, ou se é menino ele faz tudo e diz que está fazendo igual ao pai. Então, na brincadeira, eles montam a cena que vêem em casa e trazem para a sala de aula. Só que esse ano eu ainda não vi isso na minha turminha.

Por que?
Porque eles só brincam de luta, de *power-rangers* e de dinossauro. Então, eles brincam muito diferente. A minha turma do ano passado e retrasado brincava, imaginava, brincava de casinha e de médico. Agora essa turminha brinca muito diferente. Só pensam em luta e em dinossauro. Eu achava que eles fossem trazer as coisas que acontecem com eles em casa e isso não está acontecendo.

Por que você acha que eles estão brincando assim?
Eu acho que é muita televisão na vida deles. E a televisão hoje em dia está mostrando cada coisa né? Só briga de herói que mata e a cabeça deles tá assim. De dois anos para cá a brincadeira mudou muito.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
Eu acho que não é bom essa historia de brincar de luta. Mas essa brincadeira ajuda na timidez deles. Porque ali ele tá lutando e não tá nem aí para quem está vendo e interage com o outro. Então eu acho que nesse aspecto ajuda. É muito feio, né? Eu até repreendo, falo: "Papai do céu não gosta disso, ele fica triste". Mas, a timidez eles perdem com a brincadeira porque nos meus eu não vejo timidez nenhuma.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Eu dou aquela do: "Cabeça, ombro, joelho e pé..." [canta]. E também são muito legais as musiquinhas que a gente canta aqui, elas [as músicas] têm bastante movimento e eles [as crianças] estão fazendo.

Como você acha que essa brincadeira do "Cabeça, ombro, joelho e pé", auxilia no desenvolvimento da criança?
Ai! Eu acho que essa turminha está muito esperta. Deus me livre! Porque tudo que eu falo eles gravam. Eu acho a coisa mais linda. Todas as coisas que eu dou eles sabem. Elas [as crianças] sabem onde está escrito: Assis, Brasil, conhecem todos os nomes dos coleguinhas e sabem todos os números do [dos dias do] mês. Agora eu acho que nessa brincadeira [na brincadeira ao qual nos referimos na questão] eles vão gravando as partes do corpo, porque eu falo e dali a pouco eles vão repetindo tudo. Gravam tudo.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
Já disse a do "Cabeça, ombro, joelho e pé..."

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Eu acho que não é legal. Só que eu intervenho algumas vezes. Por exemplo, quando eles estão brincando de casinha eu peço para ser o neném.

Porque você acha que não é bom fazer intervir?
Porque eu ouvi que, se a gente entrar, já muda a maneira deles pensarem. Se eles forem fazer tal coisa a gente acaba mudando e muda o pensamento deles. Mas eu gosto de entrar. Por exemplo, quando eu entro na brincadeira eles cuidam de mim, imitam a mãe em casa.

Você acha que isso contribui para o desenvolvimento da criança?
Acho.

Por que?

Eu acho que é bom. Não sei porque.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
Eu acho que é bom. Porque aqui tem um espaço bom.

E o tempo?
É bom também. Porque eles entram às 13h 30 e até às 14h 40 eu já terminei todas as atividades. Daí eles já podem brincar um pouquinho e daí eu já levo eles lá fora. E ficam até às 17h quase. E eles também têm de manhã né? Lá na casa deles.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale-me um pouco sobre sua teoria.
Não conheço nenhuma teoria.

E algum teórico que fale sobre o brincar?
Não. Eu não conheço nenhum teórico e nenhuma teoria.

Entrevista – Profª. 10 – Dia 28/09/2005

1. Na sua opinião, como educador(a) como as crianças se desenvolvem psicologicamente?
As crianças se desenvolvem brincando, interagindo umas com as outras e no relacionamento com os educadores e professores que vivem em seu meio.

Como você acha que as crianças se desenvolvem brincando?
Psicologicamente, intelectualmente na interação com as outras crianças.

Mas por que elas desenvolvem estes aspectos?
Psicologicamente, porque quando eles estão aqui na escola nós [professores] somos professores, meio mãe, meio psicólogos então temos que estar prontas para atendê-las [as crianças].

2. Você considera que brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento? Por quê?
Com certeza, porque quando ela está brincando ela está se desenvolvendo, como eu já lhe disse: desenvolve psicologicamente, intelectualmente e cognitivamente.

3. Como ao realizar uma brincadeira uma criança pode estar se desenvolvendo?
A brincadeira de faz-de-conta é muito importante. Porque através do faz-de-conta a gente acaba descobrindo o que está acontecendo com a criança. Porque quando ela está brincando ela comenta alguma coisa que acontece em casa, às vezes, entre eles

mesmos no faz-de-conta. Então acabamos descobrindo coisas que a gente nem imagina que está acontecendo com a criança.

Que tipo de coisas você percebe no faz-de-conta?
Por exemplo, quando ela brinca de faz-de-conta tudo que acontece com ela, ela vai relatar no faz-de-conta. Por exemplo, se está acontecendo alguma coisa que a gente não perceba em casa com seus familiares, ou até mesmo aqui na escolinha, através do faz-de-conta ela está se auto-realizando [relatando] as coisas.

4. Cite três brincadeiras que você considera que contribuem para o desenvolvimento?
Brincadeira de correr, de pular corda e de brincar lá fora no parque com as outras crianças.

5. Cite uma dessas brincadeiras e, me diga como ela auxilia no desenvolvimento.
A brincadeira de correr tá desenvolvendo a coordenação, eles estão correndo estão saltando e gastando energia.

6. Como professor você acha que deve intervir nas brincadeiras das crianças? Como?
Depende. Tem brincadeiras que a gente tem que intervir, outras não. Por exemplo, com as minhas crianças, eles já tem regras e já colocam regras entre eles então não precisa intervir.

Quando você acha que tem que intervir?
Quando começa a gerar atritos entre eles, então a gente tem que intervir. Agora se a brincadeira correr tudo bem então a gente não tem que intervir em brincadeira nenhuma.

7. Você acha que o tempo e o espaço que as crianças dispõem para brincar livremente na escola é suficiente?
O tempo é sim, porque na escola tudo tem que ter o seu tempo. Tem que ter a hora para cada atividade.

E o espaço?
É bom. Apesar de não ser uma escola tão grande, o espaço é suficiente.

8. Você conhece algum teórico que fale da importância do brincar para o desenvolvimento? Qual? Fale –me um pouco sobre sua teoria.
Tem o Vygotsky, o Piaget e o Wallon. Só que no Wallon eu não me aprofundei muito, não.

Você sabe me dizer o que esses teóricos citados falam sobre o brincar e o desenvolvimento?

O Piaget fala que a criança tem aqueles três estágios: o sensório motor, o pré-operatório e o abstrato, né? Que a criança passa pelos três desenvolvimentos. O Vygotsky fala que a criança aprende através de uma hipótese do conhecimento. A gente lê nos livros, mas, não fica gravado na memória. Agora o que eu conheço são esses dois. Agora, do Wallon eu não tenho o que falar.