

O brincar na Educação infantil: da teoria à prática ó estudo preliminar acerca da concepção de quatro professoras da Educação Infantil de escolas particulares da zona sul do Recife, sobre o brincar em seu cotidiano pedagógico¹

Cynthia Bezerra de Melo Costa²

Fátima Mirella dos Santos³

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

Resumo

Este estudo tem como objetivo a análise da concepção de professoras da Educação Infantil acerca do brincar e de como esta prática se organiza em seu cotidiano. A mediação das professoras, os materiais, os brinquedos, a organização dos espaços e a criatividade possuem grande influência no brincar como fonte facilitadora da aprendizagem; sendo assim, o brincar precisa estar atrelado a uma finalidade no processo educacional das instituições. A partir de entrevistas e observação das aulas de quatro professoras, que lecionam crianças de 3 a 6 anos de idade de duas escolas particulares da zona sul do Recife - PE, realizamos uma pesquisa qualitativa com análises de casos que nos evidenciaram a utilização do lúdico apenas como coadjuvante no processo educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escolas Particulares; Professoras; Brincar.

A partir de nossas vivências como estagiárias na Educação Infantil em duas escolas particulares do Recife, surgiu o interesse de investigarmos como professoras dessas escolas utilizariam o brincar, como suporte para a aprendizagem, e qual seria a sua concepção a respeito das contribuições do lúdico à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Em nossas vivências, perguntávamo-nos, por exemplo: qual importância as professoras atribuíam efetivamente ao brincar? Elas assinalariam sua importância tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a educação? Com qual grau de importância elas avaliariam o brincar no cotidiano escolar? Até que ponto as concepções das professoras sobre o brincar as influenciariam na realização de suas atividades pedagógicas?

Para tentar encontrar caminhos que indicassem as respostas a esses questionamentos, buscamos sustentar nossas reflexões em teóricos como: Vygotsky (1998); Wajskop (2003/2009); Kishimoto (2007); Winnicott (1975); Wallon (2007); Brougère (2001); Ariès (1978); Oliveira (2007); Romera; Russo; Bueno; Padovani; Silva, Ana Paula C; Silva, Camila R. da; Abreu; Bini; Campos; Silva, Patricia Duarte da (2007); Costa, Maria de Fátima da; Colaço; Costa, Nelson Barros da (2007).

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção de título de graduação em pedagogia, desenvolvido sob orientação da Prof. Dra. Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel.

² Graduanda no curso de Pedagogia da UFPE, e-mail: cynthiamelo17@hotmail.com.

³ Graduanda no curso de Pedagogia da UFPE, e-mail: mirellafms@hotmail.com.

E para construirmos dados para responder a essas questões, optamos por entrevistar quatro professoras, das duas escolas em que estagiávamos, para ouvir o que nos tinham a dizer acerca de suas concepções sobre o brincar na Educação Infantil. Depois de tê-las entrevistado, observamos um turno de suas atividades com as crianças (atentando para como elas organizam o tempo e os espaços, visando potencializar o brincar no cotidiano da sala de aula), para, então analisarmos e confrontarmos o que ouvimos nas entrevistas, com o que vimos na prática pedagógica. Fizemos isso com o objetivo de compreender como o conceito do brincar se revela em suas múltiplas dimensões ó pedagógicas, sociais e psicológicas.

Mas antes, contudo, de iniciarmos nossas discussões acerca dos dados criados com esta investigação preliminar ó e dizemos aqui, õpreliminarõ, porque entendemos este nosso estudo como base para a construção de reflexões e ações em nossa futura prática profissional ó, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de brincar sob quatro perspectivas: histórica, psicológica (de desenvolvimento humano), pedagógica e política.

O brincar é uma História

Ao introduzir suas ideias educativas sobre o brincar em uma instituição de ensino, Froebel (citado por OLIVEIRA, 2007) criou, no séc. XVIII, o jardim de infância, reafirmando a importância da educação infantil e do brincar como elemento facilitador da aprendizagem e utilizando, como base dessa ação educativa, instrumentos, brincadeiras, jogos, dramatizações e movimentos livres.

Segundo Vygotsky (1998), as crianças satisfazem determinadas necessidades no brinquedo e, em idade pré-escolar, elas criam uma espécie de õmundo de brinquedoõ, um mundo ilusório e imaginário no qual seus desejos podem ser realizados e no qual, podem vivenciar, protegidas pelo faz-de-conta, situações e regras do mundo real. O brincar, portanto, permitiria a construção da visão de realidade das crianças, que produzem, no jogo e na brincadeira, novos significados a objetos e situações, por exemplo.

Em sala de aula, por sua vez, as brincadeiras, além do desenvolverem habilidades específicas das crianças (como coordenação motora, atenção, cooperação, etc.), auxiliam ainda na compreensão de conceitos propostos nos currículos e programas. Mas, além disso, a brincadeira teria um outro õpapel educativo importante na escolaridade das crianças (...) que se constrói a partir exatamente de intercâmbios sociais que nela vão surgindoõ

(Wajskop, 2009, p.26) ó intercâmbio de diferentes histórias de vida, que envolvem crianças, seus pais e seus professores, tendo como cenário o cotidiano da escola.

Mas essas informações e a certeza do papel fundamental da brincadeira no dia a dia escolar não são algo que sempre existiram como conhecemos hoje. Temos dados, por exemplo de que, na Antiguidade, a infância era vista como uma fase com pouca importância, tendo as crianças a mesma vida social dos adultos.

Foi somente em função dos trabalhos de como os de Comenius (1593), de Rousseau (1712) ou de Pestalozzi (1746) que surgiu, paulatinamente, um novo sentimento da infância com o qual passamos a desenvolver a noção da necessidade de proteger, auxiliar e compreender as crianças como uma categoria social, com direitos e necessidades próprios. Foi quando demos início à elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim (WAJSKOP, 2009, p. 19-20).

Sabemos, a partir da leitura de textos como os de Ariès (1978), que o tempo da infância não foi sempre este que temos hoje. Durante a Idade Média, a duração da infância era reduzida, e a criança não passava pelas diversas etapas listadas nos manuais de desenvolvimento humano ó quando mal adquiria alguma estrutura em seu corpo físico, já era misturada aos adultos, participando de seus trabalhos e jogos. Naquela época, a transmissão de valores e conhecimentos, ou seja, a socialização da criança não era assegurada nem controlada pela família, ao contrário, ãa passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 1978, p. 10).

A partir do fim do século XVII, que começou a haver uma grande mudança na concepção das famílias em relação à infância. A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente a partir do contato com eles. A aprendizagem do mundo passou, então, a se dar através da educação ocorrida dentro da instituição escolar. Contudo, ainda segundo Ariès (1978), essa escola do século XVII aproximava-se mais dos manicômios e das prisões que do jardim de infância de Froebel; era o local onde as crianças passavam uma temporada ãenclausuradasö, numa ãquarentenaö, antes de poderem ser ãoltasö no mundo adulto. Nas palavras de Ariès (1978, p.11), naquele período ãcomeçou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarizaçãoö.

Lembremos, no entanto, que apesar de o século XVII ter sido um marco no que diz respeito à concepção de infância, a descoberta da infância começou antes, ainda no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI (Ariès, 1978).

Hoje, podemos afirmar, sob uma perspectiva sociocultural, que a criança, como um ser histórico, se desenvolve, a partir das interações que estabelece (desde o seu nascimento) com os outros e com o meio social e que a brincadeira (como uma atividade específica da infância e resultado das relações interindividuais e culturais), historicamente, passou a ocupar um lugar diferenciado e de maior destaque na sociedade. Isso porque, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (WAJSKOP, 2003, p. 29). Aprendemos, ao longo de nossa história, que todos nós aprendemos a brincar em nossa relação com os outros e que, na brincadeira, atividade humana por excelência, as crianças constroem um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2003, p. 25),

No contexto escolar, o brincar também foi ganhando um espaço cada vez mais valorizado nas instituições, passando a ser visto como possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente.

O brincar é desenvolvimento humano

Quando nos referimos ao desenvolvimento da criança, pensamos não apenas no seu desenvolvimento físico ou cognitivo, por exemplo, mas entendemos a integralidade do desenvolvimento, considerando, necessariamente, as relações entre corpo, linguagem, afetos, emoções, relações interpessoais, história de vida, etc. Por tudo isso, não podemos ignorar que as necessidades das crianças variam ao longo do seu processo de desenvolvimento, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1998, p. 122) e assim, percebemos, de modo claro e simples, que, por exemplo, o que é muito interessante para um bebê, não é de interesse de uma criança um pouco maior.

Quando centramos nossa atenção especificamente na criança em idade pré-escolar (foco deste estudo), vemos que ela está numa fase do desenvolvimento na qual o lúdico se caracteriza pelas brincadeiras ligadas à imaginação. A criança então brinca em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados (VYGOTSKY, 1998, p. 122). E este processo psicológico de uso sistemático e lúdico do faz-de-conta e da

imaginação é uma conquista da criança em seu processo de desenvolvimento e ãrepresenta uma forma especificamente humana de atividade consciente, [que] não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animaisö (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Na vida cotidiana, algumas ações passam despercebidas pela criança; já no jogo, essas ações tornam-se uma regra, õse a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternalö (VYGOTSKY, 1998, p. 125). Da mesma forma, todo jogo com regras contém uma situação imaginária ó como no xadrez onde imaginamos as jogadas antes de realizá-las.

O brinquedo, portanto, cria na criança uma nova forma de aspiração, relacionando suas vontades a seu papel no jogo e suas regras, fazendo com que suas maiores aquisições emerjam intermediadas pelo brinquedo e pela brincadeira. Afinal de contas,

a ação na esfera imaginativa (...), a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real (...) ó tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

O Brincar é pedagógico

Levando em consideração esses dados acima elencados, passamos agora a considerar, o papel fundamental do lúdico na atividade pedagógica. Para tanto, faremos uma breve incursão sobre como a brincadeira passou a se constituir como uma questão também para a Pedagogia.

Desde a época da educação greco-romana, fundamentada nas ideias de Aristóteles e Platão, o brinquedo era utilizado na educação. Platão associava o estudo ao prazer, considerando-o uma forma de brincar.

Mas foi apenas com a ruptura do pensamento romântico (séc. XIX, período no qual a criança não possuía espaço na sociedade), que a brincadeira ganhou importância na educação das crianças. Antes disso, õa brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em siö (WAJSKOP, 2009, p. 19).

Com a crescente valorização da infância a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), surgiu a preocupação com a educação das crianças, fosse ela em casa, ou em instituições. Iniciou-se, então, a elaboração de métodos para a sua

educação e a brincadeira passou a ter importante significado nesse processo. Segundo Brougère (1993, citado por WAJSKOP, 1995, p. 66) ãa brincadeira precisou ser concebida como uma vantagem evolutiva para manter-se enquanto atividade infantilö ó afinal de contas, se todas as crianças brincavam, a brincadeira deveria servir para alguma coisa, não poderia ser algo fútil, afinal, ela se mantinha como característica da espécie.

Hoje, em diversas áreas ó como na pedagogia, na matemática, na filosofia, na psicologia, no estudo das línguas, etc. ó, vem crescendo o número e a qualidade de pesquisas e estudos acerca do brincar e de sua importância como atividade que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Tomando como referência a perspectiva histórico-social de Vygotsky (1998), a criança adiciona elementos ao brinquedo ó elementos estes que são adquiridos através da comunicação e da interação, por meio do seu contexto social. Segundo ele, as relações de aprendizagem se dão através das brincadeiras do faz de conta, por exemplo, nas quais o jogo de papéis possibilita que a criança incorpore elementos da sua cultura. Portanto, ão brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoasö (WAJSKOP, 1995, p. 66) ó a brincadeira passou a ser interpretada como o espaço, por excelência, para que a criança experimentasse o mundo adulto e pode ser lida como um espaço, por excelência, para a ampliação de potencialidades pedagógicas.

Para Wajskop (2009), a brincadeira se configura como ãuma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos própriosö (p. 28). Portanto a criança constrói significados do mundo através do brincar, assim, ãa brincadeira aparece como atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturaisö (BROUGÈRE, 2001, pag. 61).

Por outro lado, Winnicott (1975) acrescenta que a brincadeira, além de ser universal, é sinônimo próprio da saúde, o brincar além de facilitar o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, sendo também uma forma de comunicação. É por si mesmo uma terapia.

Por tudo isso, devemos de considerar o brincar como pedagógico, afinal, como nos ensina Wallon (2007) as brincadeiras, em cada idade, possuem diversas funções, que podem ser sensório-motoras, de precisão, de rapidez, de classificação intelectual, de memória verbal, de enumeração ou de sociabilidade, visando uma colaboração mais eficaz

para o sucesso do bem comum. A compreensão de todas essas funções sustenta o entendimento de que brincando a criança aprende.

O Brincar na Educação Infantil

Atualmente, a busca pelo equilíbrio das funções lúdica e educativa do jogo é o objetivo na educação escolar. Porém, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Na educação, quando os jogos são utilizados de forma avaliativa, a ação lúdica é eliminada, logo o brinquedo já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático (KISHIMOTO, 2003, p. 19). A prática do professor não deve entrar em conflito com a ação voluntária da criança, mas trabalhar para organizar o espaço, selecionar os brinquedos e interagir com as crianças.

Oliveira (2007) aponta a importância do sistema educacional, que ajuda a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, proporcionando também o conhecimento de algumas tecnologias presentes em sua cultura. Mas, apesar de sua identidade dentro do sistema de ensino, a pré-escola apresentou, em alguns momentos, a ideia de educação infantil como preparatória para o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 44).

Como já dissemos anteriormente, historicamente, as crianças já foram alvo de restrições e de pouca consideração, mas atualmente, a infância é entendida como uma importante fase do desenvolvimento humano. Com isso, as propostas pedagógicas para Educação Infantil deveriam visar o desenvolvimento pleno da criança:

a definição de uma proposta pedagógica para a creche ou pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2007, p. 48).

Hoje, o brincar vem sendo bastante defendido como recurso que auxilia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas, o modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos (OLIVEIRA,

2007, p. 230). Os professores precisam levar em conta, por exemplo que o jogo é, precisamente, uma atividade que tem que ver com conteúdos e habilidades trabalhados pela criança em seu desenvolvimento no interior de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2007, p. 231) e não algo alheio a sua vida cotidiana e escolar.

Para não cairmos em equívocos e para que possamos construir espaços adequados para estimular brincadeiras, nós, profissionais da educação infantil, devemos proporcionar às crianças, locais apropriados, com diferentes tipos de brinquedos dispostos de maneira acessível, além de oferecermos informações sobre diferentes formas de utilização dos brinquedos, contribuindo para a ampliação do referencial infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 20).

O Brincar é um direito

Após os avanços nos estudos e nas práticas que demonstravam a importância pedagógica da Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 inseriu as creches e as pré-escolas no sistema de ensino brasileiro e este fato exigiu, entre outras coisas, a necessidade de ampliação do nível de formação dos seus educadores. Vivemos hoje um momento no qual as ações didáticas estão sendo renovadas para melhor atender às creches e pré-escolas, fazendo surgir, portanto, a necessidade de instrumentos legais que regulem o trabalho realizado no cotidiano escolar da Educação Infantil.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RECNEI), por exemplo, destaca para a importância do desenvolvimento da locomoção nas crianças de 01 a 03 anos. O aperfeiçoamento do andar proporciona uma maior exploração do espaço, e a criança dessa idade é aquela que não para, mexe em tudo, explora, pesquisa (RECNEI, 1998, p. 22). Assim, as crianças manipulam objetos que tenham um significado cultural bem definido, como uma colher para comer, e a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades do seu gesto (RECNEI, 1998, p. 22). Portanto, torna-se relevante o brincar em sala de aula, pois:

as brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular, amarelinha etc. (RECNEI, 1998, p. 25)

O *Referencial* mostra as oportunidades fornecidas também pelas brincadeiras que envolvem canto e movimento simultaneamente, nessas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas (RECNEI, 1998, p. 31). Logo, conhecer jogos e brincadeiras e suas diversas funções são importantes para ajudar no desenvolvimento de uma motricidade harmoniosa nas crianças.

As *Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 2010, trazem três princípios que devem ser respeitados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil: Princípios Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas), Políticos (cidadania, criticidade, democracia) e Estéticos (sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão e também o lúdico). Além do respeito a esses princípios, para que as Diretrizes sejam implementadas nas escolas, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica estão elaborando orientações curriculares que envolvam temas como brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Caracterização metodológica e descrição dos participantes da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada, entre os meses de outubro de 2013 e fevereiro de 2014, em duas escolas particulares da zona sul do Recife, com quatro professoras (duas de cada escola) que lecionam a crianças de 3 à 6 anos de idade nos níveis 2, 3 e 4 da Educação Infantil. Adotamos, para este estudo, uma abordagem qualitativa dos dados criados e direcionamos nosso olhar às práticas das professoras em sala de aula, tomando como foco principal de nossas análises o registro de como elas utilizaram o brincar em seu cotidiano escolar, confrontando seu discurso sobre a importância do lúdico, com sua prática cotidiana.

Para a criação dos dados, utilizamo-nos da técnica da entrevista ó cujos registros foram feitos por escrito, em função do fato de as entrevistadas terem se recusado a terem suas entrevistas gravadas. A entrevista consistia em uma conversa com o objetivo de termos dados sobre: 1) como a professora vê o lúdico, 2) quais estratégias utiliza em seu planejamento para incluir o lúdico no cotidiano de sua sala de aula e 3) que recursos tem disponíveis e utiliza para isso.

Depois de registradas as entrevistas das 4 professoras, fizemos a observação de oito de suas aulas regulares (duas aulas de cada professora) e também registramos por escrito os comportamentos e falas das professoras e de seus alunos, nessas ocasiões.

Com essas duas técnicas (entrevista e observação), buscamos construir um entendimento mais específico de cada um dos 4 casos em questão e, vale destacar que estivemos sempre cientes de que, com os dados aqui gerados, não poderíamos tirar conclusões generalizantes e que nossos resultados serviriam para a elaboração de uma reflexão preliminar de como o lúdico vem comparecendo no cenário da Educação Infantil nas duas escolas analisadas.

Para a descrição dos casos, optamos por aqui denominar as escolas de Escola A e Escola B. E, para preservar suas identidades, as professoras da Escola A são aqui chamadas de Ana e Aline, e as da Escola B, Bianca e Beatriz.

Na Escola A, tivemos a participação da professora Ana (31 anos de idade), da turma de Infantil 2, que era graduada em Pedagogia, tinha pós-graduação (em nível de Especialização) em Educação Infantil e possuía, por ocasião deste trabalho, quatro anos de ensino na Educação Infantil. E da professora Aline (36 anos de idade), da turma de Infantil 4, também graduada em Pedagogia, que cursava pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia e tinha, como sua colega de escola, quatro anos de ensino na Educação Infantil.

Na Escola B, tivemos a participação da professora Bianca (36 anos de idade), da turma de Infantil 3 que era graduada em Pedagogia, com pós-graduações (Especialização) em Educação Infantil e em Arte e Educação e que possuía, na ocasião desta pesquisa, dezesseis anos de ensino na Educação Infantil. E a professora Beatriz (43 anos de idade), da turma de Infantil 4, graduada em Pedagogia, com títulos de pós-graduação (Especialização) em Psicopedagogia e Mestrado em Ciências da Educação, e que contava com dezoito anos de ensino na Educação Infantil.

O discurso e a prática

Para a análise dos dados aqui apresentada fizemos uma confrontação entre o que cada uma das professoras disse em entrevista e o fez, por ocasião das situações em que foram observadas em suas salas de aula. Para a descrição e análise dos dados, situaremos os casos em três categorias, definidas função de cada um dos nossos três objetivos de

investigação, são elas: categoria 1: como vê o lúdico; categoria 2: estratégias de planejamento para uso pedagógico do lúdico, e categoria 3: recursos materiais utilizados em aula.

Categoria 1: Como vê o lúdico

Na categoria *Como vê o lúdico*, a professora Ana, que em entrevista avaliou o lúdico como *essencial* em sala de aula, desenvolveu uma atividade escrevendo o nome de cada criança em um fruto de uma árvore que desenhou no quadro. Avaliamos que o modo como a professora desenvolveu a atividade pode ser considerado lúdico, em função de termos observado a alegria na participação das crianças. O lúdico, nesta atividade específica, pareceu-nos ser fruto mais da disposição das crianças, que de um planejamento específico da professora para colocar o lúdico em primeiro lugar ó a despeito de ela ter dito que ele era *essencial*.

Observamos que a professora Aline, apesar de considerar, na entrevista, o lúdico como uma *ferramenta importantíssima*, desenvolveu sua rotina, por ocasião da sessão de observação, com aulas clássicas, nas quais os alunos apenas reproduziam o que lhes havia sido ensinado. Na aula observada, a professora, para fazer a revisão das letras T e U, pediu que seus alunos sentassem nas mesas e lhes entregou os livros de caligrafia. Os alunos, então, começaram a desenhar a letra T e a professora foi ao quadro, onde escreveu algumas palavras com a letra T em letra cursiva; depois, ficou averiguando, mesa a mesa, quem estava escrevendo corretamente.

A professora Bianca, em entrevista, afirmou ser o lúdico algo *fundamental*, justificando que *as brincadeiras geram a apropriação de conteúdos*. Observamos uma aula sua, desenvolvida no parque da Educação Infantil, ocasião em que Bianca leu para as crianças a história *O natal de Nicolau*. Ela sentou embaixo de uma árvore, cercada pelas crianças, leu e mostrou as figuras do livro, mudando a entonação de sua voz, enquanto contava diferentes trechos. A despeito das mudanças expressivas na entonação no ato de contar a história, pareceu-nos que o modo como ela lia era algo que poderíamos talvez chamar de *automático* ou *rotineiro*, visto que ela não usava recursos mais específicos para ampliação do lúdico (gestos, posturas, pausas, ou mesmo fantoches, fantasias, etc.). Questionamo-nos, então, ela lia em voz alta ou contava uma história?

Depois da realização desta atividade pedagógica, voltando para a sala de aula, Bianca permitiu que os alunos brincassem livremente com os materiais disponíveis na sala

(jogos pedagógicos, de encaixe, dominós, etc.) ó analisamos aqui, que esta atividade lúdica foi proposta no intuito de ocupar o tempo ocioso entre uma atividade pedagógica e outra, não tendo nenhuma relação específica com a contação da história anteriormente desenvolvida. Entendemos que, dessa forma, o lúdico era apenas permitido, mas, enquanto ação pedagógica, pareceu-nos desvalorizado ou descontextualizado.

A professora Beatriz também definiu o lúdico, em sua entrevista, como õfundamentalõ, por auxiliar a construção de conhecimentos. Na sala de aula observamos que a professora iniciou suas atividades cantando músicas, os alunos cantaram, acompanhando-a e demonstrando entusiasmo e alegria. Algumas crianças pediram que fossem cantadas músicas específicas ó o que deixou clara a espontaneidade na participação efetiva de todas as crianças, naquela ocasião. Observamos, na sequência, uma aula de matemática, na qual a professora trabalhou conceitos de quantificação; para introduzir a temática, Beatriz fez uma contagem coletiva, assinalando os alunos que estavam na sala e os que ainda não haviam chegado. Nesse momento houve uma grande participação de todos na contagem e na investigação dos que faltavam chegar.

Nesta aula, Beatriz também utilizou um jogo matemático, o õmaterial douradoõ, obtendo a participação efetiva e dinâmica de todo o grupo, que demonstrava interesse e alegria na execução da õbrincadeiraõ. A atividade lúdica tem, aqui, um claro propósito didático, ou seja, é utilizada como meio para atingir a aprendizagem de certos conteúdos pedagógicos. Diante desta situação, entendemos que a professora Beatriz utilizou o lúdico, em suas ações pedagógicas, de maneira direcionada, a despeito de o brincar não nos parecer ter estado como principal elemento de suas ações.

Categoria 2: Estratégias de planejamento para uso pedagógico do lúdico

Quando perguntada sobre suas *Estratégias no planejamento* para inserção do lúdico em sala de aula, a professora Ana disse que usa o lúdico, principalmente, ao explorar histórias e cantigas ó observamos isso quando Ana ensaiou uma música sobre o gato, que foi posteriormente apresentada no õBom Diaõ, com seus alunos todos caracterizados de gatinhos. Nesta ocasião, Ana conduziu suas ações pedagógicas, claramente pautada em um planejamento no qual o lúdico se fez presente (no momento do ensaio, quando as crianças brincavam de faz-de-conta, todos imitando gatinhos, e cantando a música ensaiada).

A professora Aline disse, em sua entrevista, achar importante para o uso do lúdico em seu planejamento, estar õsempre diversificando, dividindo a turma em grupos para

trabalhos diferenciados, utilizando atividades criativas com conteúdos pertinentes ao nível da turma, usando jogos matemáticos, alfabeto móvel, artes e computador. Mas, apesar dessas suas palavras, em nossas observações não a vimos utilizar-se de nenhum desses recursos em suas aulas, ministrando-as de maneira tradicional e sem o recurso de brinquedos ou brincadeiras.

A professora Bianca afirmou, na entrevista, considerar importante utilizar brincadeiras livres, afirmando que, no entanto, com as dirigidas conseguia atingir os objetivos necessários ao aprendizado. Nas aulas que observamos, vimos que ela criou espaços para brincadeiras livres, tanto na sala de aula, quanto no parque, porém não a vimos utilizar-se de brincadeiras dirigidas em nenhum momento. Poderíamos aqui nos questionar: ela estaria, efetivamente, fazendo planejamento para, com o uso do lúdico, atingir os objetivos necessários ao aprendizado de seus alunos?

Em sua entrevista, a professora Beatriz disse usar em suas atividades didáticas planejadas, estratégias interdisciplinares com atividades significativas, utilizando materiais atrativos e de fácil manuseio. Observamos, que em uma das aulas ela utilizou o material dourado, contudo, o jogo estava atrelado à proposta pedagógica e não ao brincar de forma livre e espontânea e, em nenhum momento vimos a interdisciplinaridade a qual ela fez referência.

Categoria 3: Recursos materiais utilizados em aula

Quando questionada sobre *recursos disponíveis e utilizados para a ludicidade em sala de aula*, a professora Ana citou o espaço físico da escola, os fantoches e dedoches e os filmes afirmando, de modo positivo, ter acesso a todos eles na escola. Observamos em uma de suas aulas que, como mencionado na entrevista, Ana utilizou o recurso da exibição de um filme no horário final de suas aulas. Notamos, contudo, que o filme foi apresentado sem quaisquer intervenções pedagógicas a ele associadas, parecendo-nos mais um recurso para relaxamento ou preenchimento de tempo, antes da saída das crianças.

A professora Aline disse na entrevista que considerava jogos, artes, computador e a criatividade do professor como recursos lúdicos fundamentais para serem utilizados em sala de aula. Porém, nas aulas observadas, não a vimos se utilizar de nenhum deles, mesmo tendo acesso a todos os recursos materiais na escola.

A professora Bianca, afirmou que na Escola B ela tinha muitos materiais disponíveis para serem usados em sala de aula, como fantoches, bambolês, brinquedos

didáticos, e que esses recursos poderiam ser utilizados como facilitadores no aprendizado das crianças. Porém, nas aulas observadas, ela também não utilizou nenhum desses recursos disponíveis.

A professora Beatriz, da mesma forma que a professora Bianca, disse ter acesso a materiais pedagógicos em sala de aula e que sua utilização era fundamentalmente importante para o sucesso do aprendizado dos alunos na proposta da Educação Infantil. Bianca utilizou o material dourado em sua aula de matemática, mostrando, de fato, que se utilizava de alguns recursos disponíveis, visando potencializar o aprendizado.

Considerações Finais

Podemos perceber que as professoras, de ambas as escolas, têm, a partir de suas formações e experiências, consciência da importância do lúdico no processo de aprendizagem da Educação Infantil, relatando, em seus discursos, estar a brincadeira e o brincar presentes em suas práticas escolares cotidianas. Porém ao observarmos suas aulas, sentimos, de um modo geral, a ausência das brincadeiras como protagonistas do processo educativo, vindo, em alguns poucos momentos, apenas em segundo plano, como facilitador pedagógico.

Como vimos em Kishimoto (2003) o jogo possui duas funções, a função lúdica (diversão, prazer) e a função educativa (ensinar, aquisição de conhecimentos, apreensão do mundo); e é justamente o equilíbrio entre as duas funções o objetivo do jogo educativo. Em nossa pesquisa, o jogo e o lúdico nos pareceu assumir mais uma função de ferramenta de trabalho que de estratégia de aprendizagem com diversão, portanto, pelo que vimos fazerem Ana, Alina, Bianca e Beatriz, em suas aulas também se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, [lá também] o brinquedo se torna [só] instrumento de trabalho, ferramenta do educador (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Com nosso breve estudo, assim como na pesquisa apresentada por Wajskop (2003) intitulada "Olhar para a brincadeira na pré-escola pública", e desenvolvida em 1987 (portanto há 27 anos), pudemos constatar que as professoras não priorizam tempo e espaço para a ludicidade, em suas práticas pedagógicas, não priorizam as ações imaginativas e criativas dos alunos, dando importância apenas quando dão respostas aos seus objetivos didáticos.

Concluimos assim, que as professoras pesquisadas, das duas escolas, compreendem a importância do lúdico para a formação das crianças, mas que a ludicidade foi deixada em segundo plano em suas práticas pedagógicas nas aulas observadas, sendo utilizada em alguns momentos como suporte pedagógico ou instrumento ocupacional nas horas ociosas.

Apesar de o lúdico estar presente na formação das professoras entrevistadas, de sentirmos apropriação do conteúdo em suas falas e na afirmação a respeito da sua aplicação em sala de aula, como já averiguado na pesquisa *“O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente”* (Romera; Russo; Bueno; Padovani; Silva, Ana Paula C; Silva, Camila R. da; Abreu; Bini; Campos; Silva, Patricia Duarte da, 2007), constatamos também contradições entre o discurso e a prática de nossas professoras. Ao mesmo tempo em que afirmaram usar o brincar em suas práticas, vimos, nas aulas observadas professoras (talvez angustiadas pela necessidade de cumprir as exigências institucionais de trabalhar uma grande quantidade de conteúdo em pouco espaço de tempo), que em seu cotidiano nas escolas não *“restava”*, muitas vezes, tempo para as atividades lúdicas. O lúdico deveria estar nesse espaço que resta, que sobra?

Nas duas escolas observadas, as professoras possuíam total acesso a espaços lúdicos, brinquedos e acesso a mídias de informação (livros, computadores, etc.), porém, em grande parte do tempo, não otimizavam ambientes e atividades que priorizassem a ludicidade em suas aulas. Como no artigo *“Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de Educação Infantil”* (Costa, Maria de Fátima da; Colaço; Costa, Nelson Barros da, 2007) pudemos perceber, aqui também, que o uso dos espaços lúdicos depende do sentido atribuído a essa atividade pelas professoras *“o não basta existir parques bem equipados, se não há uma disposição de tempo das mesmas para a brincadeira”*.

Apesar da pequena quantidade de aulas que tivemos a oportunidade de observar (em função do fato de as escolas estarem encerrando as aulas no final do ano de 2013), pudemos perceber um pouco das estratégias pedagógicas e das práticas desenvolvidas pelas professoras participantes desse estudo, e constatamos que elas têm o desejo de se utilizar da ludicidade para a aquisição de conhecimento na Educação Infantil, mas se mantêm promovendo algumas práticas *“conteudísticas”* em suas aulas.

Pretendemos, com os resultados dos estudos de casos aqui realizados, contribuir no debate e reflexão acerca das práticas educativas para a Educação Infantil e suas implicações no cotidiano escolar. Essas práticas devem estar baseadas na brincadeira como

elemento de interação social e facilitador da aprendizagem, promovendo a criatividade nos educandos através de um processo que, além de educativo, seja também prazeroso.

Bibliografia

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. ô Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. ó Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-01. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título. CDU 373.21

BROUGÈRE, Gilles. Jeu et éducation. Le jeu dans La pédagogie préscolaire depuis le Romantisme. In: WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. In: Cad. Pesq., São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GOMES, Maria Regiane Vidal C. S. Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de Educação Infantil. In: **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, p. 140- 156, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMERA; RUSSO; BUENO; PADOVANI; SILVA, Ana Paula C; SILVA, Camila R. da; ABREU; BINI; CAMPOS; SILVA, Patricia Duarte da. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 131-152, maio/agosto de 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré- escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Olhar para a brincadeira na pré-escola pública. In: **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo, p.39-107, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.