

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NUMA CORDA BAMBA *THE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A TIGHTROPE*

Fernanda Ferrari Kolesny 1
Mariangela Kraemer Lenz Ziede 2
Circe Mara Marques 3

RESUMO: Este artigo resultou de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os modos de brincar vividos pelas crianças que estudam em uma escola pública de educação infantil, as concepções que os pais e professores têm dessas atividades, bem como o impacto de tais concepções nos planejamentos e nas práticas desenvolvidas na escola. O estudo foi realizado em uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, e envolveu a participação de dezesseis pessoas: uma gestora de escola de educação infantil; cinco professoras; cinco crianças; e, cinco familiares dessas crianças. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, analisados a partir do referencial teórico, considerando três categorias: (i) entendimento sobre o brincar, (ii) a forma como as brincadeiras se concretizam na escola; e (iii) a participação dos adultos nessas brincadeiras. Concluiu-se que, embora a importância do brincar na educação das crianças pequenas seja consenso entre pais, professores e gestora, essas atividades são pouco consideradas nos planejamentos dos professores e há restrito envolvimento dos adultos nesses momentos, de modo que existe uma lacuna entre as concepções de brincar e as práticas que ocorrem na escola, tanto no que tange ao planejamento como na participação dos pais e professores nas brincadeiras das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação Infantil. Planejamento.

ABSTRACT: *This article resulted from a research aimed at understanding the modes of play experienced by children who study in a public school in kindergarten, the conceptions that parents and teachers have these activities, and the impact of such concepts in planning and in practices developed at school. The study was conducted in a public school in kindergarten, located in the city of Gravataí, Rio Grande do Sul and involved the participation of sixteen people: a children's education school management; five teachers; five children; and five family members of these children. Data were collected through semi-structured interviews and questionnaires, analyzed from the theoretical framework, considering three categories: (i) understanding of the play, (ii) how the games are realized in school; and (iii) adult participation in these games. It was concluded that, although the importance of play in the education of young children is consensus among parents, teachers and management, these activities are rarely considered in teachers' planning and there is limited involvement of adults in these moments, so that there is a gap between the conceptions of play and the practices that occur in the school, both with regard to planning and the participation of parents and teachers in children's play.*

KEYWORDS: *Play. Child education. Planning.*

1 Pedagoga e professora na Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel do Município de Gravataí/RS. E-mail: fernanda7784@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora-pesquisadora dos Mestrados Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP-Caçador, SC. E-mail: mariangela.ziede@uniarp.edu.br.

3 Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora-pesquisadora dos Mestrados Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP-Caçador, SC. E-mail: circemaramarques@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Criança e brincadeira estão associadas uma à outra, como se fossem faces de uma mesma moeda – é comum remetermos-nos à infância ao vermos brinquedos e vice-versa. Contudo, nem sempre foi assim. Historicamente os jogos e as brincadeiras não foram uma especificidade da infância. Ao retratar a criança do século XV e XVI, Ariès (1981) nos mostra que elas e os adultos participavam juntos dos mesmos jogos e brincadeiras, pois na sociedade medieval inexistia uma diferenciação entre adultos e infantis. Elas, as crianças medievais, vestiam-se como adultos, consumiam os mesmos alimentos e participavam sem qualquer restrição dos espaços e rotinas da vida adulta. A partir da invenção da ideia de infância como uma categoria que se diferencia dos adultos por sua inocência, puerilidade e necessidade de proteção, a modernidade associou os adultos ao trabalho e as crianças aos brinquedos e brincadeiras. Desde então, foi produzida a ideia da indissociabilidade criança-brincadeira; e os estudos advindos da psicologia, da pedagogia e da sociologia e da saúde se encarregaram de defender as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As crianças contemporâneas não são mais vistas como um adulto em miniatura, mas como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Elas são diferentes das crianças de outrora tanto em seus modos de vestir e se alimentar como de brincar. É dessas crianças e de seus modos de brincar que trataremos nesse artigo, que resultou de uma pesquisa, cujo objetivo foi compreender os modos de brincar vividos pelas crianças que estudam em uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, e as interpretações que os adultos, pais e professores fazem dessas atividades. Envolveu a participação de dezesseis pessoas: uma gestora de escola de educação infantil; cinco professoras; cinco crianças; e, cinco familiares dessas crianças. Os dados foram coletados a partir de questionário enviado aos pais, professores e gestora da escola. Com as crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada.

Embora o brincar seja temática bastante discutida no campo da educação, tanto por leigos como por professores e pesquisadores, entendemos como necessário um olhar atento àquilo que pensam e fazem os adultos envolvidos com a educação das crianças, além de escutar o que as próprias crianças têm a dizer sobre isso, em um momento em que o brincar é apontado como um Direito das Crianças (BRASIL, 1990), e como eixo norteador das Propostas Pedagógicas das escolas infantis (BRASIL, 2009). Além disso, tal estudo pode contribuir para instigar pais, professores e gestores a fim de confrontarem seus discursos e suas práticas no que tange aos planejamentos e participação nas brincadeiras das crianças.

2 O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que foi colocada como primeira etapa da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a educação infantil assumiu, legalmente, a função pedagógica. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) destacam que todas as propostas pedagógicas para a educação das crianças de 0-5 anos devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

4 A participação das crianças nessa pesquisa se deu mediante o consentimento da escola, dos pais e delas mesmas.

Antes disso também estava afirmado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RC-NEI/1998) que

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Tal destaque dado às brincadeiras nesses documentos justifica-se pela preocupação do Ministério da Educação com relação à tendência atual de escolarização precoce das crianças pequenas. Ou seja, muitas instituições têm priorizado o ensino de conteúdos escolares em detrimento dos tempos e espaços de brincadeiras na educação infantil. Essa prioridade, em muitos casos, é também uma reivindicação das famílias preocupadas com o desempenho escolar de seus filhos no ensino fundamental.

O brincar, embora seja notadamente reconhecido como tendo um lugar de destaque na educação das crianças, muitas vezes nos parece em uma corda bamba – ora parece cair ao lado espontaneísta e ora parece tender à escolarização. Ou seja, as vezes se ‘deixa’ as crianças brincarem, sem qualquer mediação e, em outras, dirige-se de tal modo para a aquisição de conteúdos escolares que ela perde a dimensão do prazer.

3 O BRINCAR E O PAPEL DOS PROFESSORES NA VOZ DE ALGUNS PESQUISADORES: em busca de apoio teórico

Entre os pesquisadores que defendem a importância do lúdico e do brincar, destacamos nesse estudo, as posições de Feijó (1992), quando afirma que “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente; faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” e de Moyles (2002, p.11), ao afirmar que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. Ainda Fortuna, nos ensina que o brincar

[...] é uma atividade normal no ser humano, a começar porque funda o ser humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa (FORTUNA, 2011, p.67).

Essa pesquisadora relata ainda que “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação e vínculo: algo que põe o indivíduo em relação com ele mesmo, com os outros, com o mundo” (FORTUNA, 2011, p.72). A partir dessa afirmação, fica evidente que na brincadeira há uma construção de significados em que não somente a criança se desenvolve plenamente, mas também o adulto que interage e aprende com ela, sobre si mesmo e sobre os outros.

Vimos que Feijó, Moyles e Fortuna destacam o significado dessa atividade numa dimensão humana, para além do universo infantil. Já Antunes (2004, p.31) dá destaque ao significado da brincadeira como potencializadora da imaginação, da afetividade, das interações e das aprendizagens na vida das crianças, afirmando que “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecundas competências cognitivas e interativas”.

Kishimoto, por sua vez, destaca a perspectiva cultural da brincadeira:

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de convivência social e transmitir prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas das crianças, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico na situação imaginária (KISHIMOTO, 1999, p.33).

Essa breve interlocução com alguns estudiosos nos permite compreender as brincadeiras sob diferentes pontos de vista. É necessário que o professor esteja atento à potência das brincadeiras, devendo ele ser o mediador dos tempos e dos espaços de modo a mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Segundo Campos (1986 p.10), “A ludicidade poderia ser a ponte propulsora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de qualquer tipo de aula”. As atividades lúdicas podem ser trabalhadas de diferentes formas na educação infantil, porém é recomendável considerar a faixa etária de cada criança, para que possam ser proporcionadas atividades que despertem sua curiosidade e vontade de interagir. Para isso as propostas não devem ficar nem além e nem aquém daquilo que as crianças conseguem realizar com seus pares.

Antunes (2004, p.31) afirma que uma brincadeira bem conduzida estimula “[...] a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação”.

As escolas de Educação Infantil devem propor para as crianças atividades lúdicas que propiciem o desenvolvimento integral e o conhecimento de mundo, pois é nas brincadeiras com seus pares que “a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações”.

Segundo Santos (2001, p.15), “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. Diferentemente da instrução e do ensino escolarizado, a brincadeira e o jogo proporcionam à criança desenvolvimento integral e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a ação pedagógica e a ação lúdica devem estar presentes no cotidiano escolar. É necessário “que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo relação entre o brincar e o aprender a aprender” (SANTOS, 2001, p.15). A autora relata ainda que, “para que o jogo possa desempenhar função educativa, é necessário que este seja pensado e planejado dentro de uma proposta pedagógica” (SANTOS, 2001, p.15).

Santos chama atenção para o processo de formação de professores, para que a experiência lúdica seja viva pelo futuro professor, não ficando relegada a discussões teóricas

[...] os professores não conseguem em sua prática pedagógica desenvolver situações de aprendizagens lúdicas em que o futuro professor tenha oportunidade de vivenciar o brinquerdo como um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Talvez isso seja reflexo da nossa cultura, em que brincar e trabalhar são consideradas atividades opostas. Na concepção popular, trabalho é atividade séria e importante, brinquerdo é lazer (SANTOS, 2001, p.81).

Assim, talvez, as brincadeiras e o riso possam vir a ser mais valorizados e experimentados no contexto escolar. Podemos, quem sabe, inverter a lógica de que o aprender é algo sério e que

exige um ambiente formal, enquanto a brincadeira ficaria no nível da superficialidade e restrita aos momentos de lazer.

Nesse sentido, entendemos que brincar é necessário para todos aqueles que convivem na escola de educação infantil, quer sejam adultos, quer sejam crianças, afinal, brincar faz bem para todas as idades. Brincando todos se desenvolvem e todos aprendem.

4 DESENHO DA PESQUISA

Qual a percepção da gestora, dos professores, dos pais e das crianças da educação infantil sobre o brincar? Essa questão mobilizou a realização de uma pesquisa qualitativa que objetivou, por meio de um estudo de caso, identificar a percepção de pais, professores, gestor e crianças a respeito do brincar na Educação Infantil.

O estudo de caso foi realizado, no ano de 2015, em uma escola pública de Educação Infantil no município de Gravataí. Contamos com a participação de uma gestora, formada em Biologia, que atua na educação há 22 anos. Cinco professores, sendo duas com formação em Pedagogia e três em Magistério. Cinco pais com idades e cinco crianças com idades entre 5 e 5 anos e 6 meses na turma do Jardim B1. A escolha da escola teve como critério o interesse e a disponibilidade dos participantes em contribuir para esta pesquisa.

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos pelas seguintes siglas: Gestora: G1; Professores: PR1, PR2, PR3, PR4 e PR5; Pais: PA1, PA2, PA3, PA4 e PA5; e, Alunos: A1, A2, A3, A4 e A5.

A pesquisa de campo oportunizou a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. As análises de dados foram realizadas por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003), que permitiu a construção de três categorias. Estas abordam (1) o entendimento sobre o brincar, identificando os benefícios das brincadeiras nos processos de ensino e aprendizagem e na vida das crianças, (2) a forma como as brincadeiras se concretizam na escola, analisando se elas emergem de maneira espontânea entre as crianças ou são planejadas pelos adultos; (3) a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças.

Os dados deste estudo foram coletados por meio de questionário respondido pela gestora e professores da escola, e também enviado aos pais. Com as crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada. De acordo com Marconi e Lakatos (2009, p.279), uma entrevista semiestruturada tem como pressuposto que “[...]o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É a uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”. Esses autores ainda destacam que em uma entrevista não dirigida, “o entrevistado poderá manifestar livremente suas opiniões e sentimentos” (MARCONI e LAKATOS 2009, p.279). E este era nosso objetivo ao entrevistar as crianças.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise textual discursiva. Moraes (2003, p.191-192), ao abordar a análise textual discursiva, aponta as suas três etapas principais: a unitarização, a categorização e a comunicação. Segundo esse autor,

Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e, para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosas (MORAES, 2003, p.194).

Na etapa de unitarização, os materiais coletados foram analisados no intuito de se obter uma ampla compreensão, buscando-se algo que pudesse ter ficado oculto, esse primeiro passo se

dá a desconstrução dos textos. Moraes (2003, p.195) nos auxilia a compreender que o processo de unitarização se trata de uma desordem a partir de um conjunto de textos; e a relação dos elementos unitários possibilita a construção de uma nova compreensão.

No segundo momento, após a análise dos materiais coletados, foi necessário criar categorias, colocando-se em pauta o que não havia sido observado anteriormente. Os fatores semelhantes foram organizados e agrupados. Partiu-se, então, conforme Moraes (2003, p.197), para “[...]um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”.

Por fim, na última etapa do processo de Comunicação, foi construído um metatexto. Meta-textos “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p.202). Seguindo essas etapas buscamos fazer a compreensão dos dados da pesquisa.

5 O NOSSO OLHAR SOBRE OS RESULTADOS: análise e discussão dos dados

Analisando as respostas, os apontamentos dos participantes e também observando o caminho percorrido ao longo da pesquisa, foi produzida uma compreensão dos resultados. Essa compreensão está elencada em três categorias que serão apresentadas a seguir: 1) o entendimento sobre o brincar; 2) o planejamento das brincadeiras; 3) a participação dos adultos nas brincadeiras.

6.1 ENTENDIMENTOS SOBRE A BRINCADEIRA: brincar para que?

“Através das brincadeiras, as crianças podem cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar” (FORTUNA, 2013, p.80). Também Antunes (2004, p.31), afirma que “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas”.

Considerando os múltiplos benefícios do brincar na vida das crianças apontados pelos autores acima, nesta categoria, analisamos as concepções dos participantes da pesquisa sobre o jogo e as brincadeiras.

Os participantes dessa pesquisa foram unânimes em apontar o brincar como uma atividade importante na vida das crianças. Segundo a PR1, a brincadeira é uma maneira de ensinar e aprender se divertindo, além disso, desenvolve a criatividade e o pensamento cognitivo. Também o participante PA1 acredita que o lúdico é uma forma pela qual as crianças aprendem por meio de brincadeiras, jogos, histórias e contos. São momentos mágicos quando eles podem inventar, criar e, com certeza, aprender muito. Esses participantes apontam o brincar e o aprender como atividades interligadas. De acordo com Antunes (2004, p.35), não se separa o brincar do aprender: “[...]é dessa forma, brincando e jogando, [que] a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo”.

A participante G1, contudo destaca essa atividade como uma possibilidade de oferecer para as crianças momentos de alegria, quando elas podem criar, inventar, imitar, se divertir e aprender. Além disso, afirma que a função do brincar vai além de o simples ensinar. A educação lúdica é uma ação que leva a criança a ser ela mesma. Essa ideia é compartilhada por A1 quando diz: Gosto de brincar e, se pudesse, brincava todo o tempo e por A3 quando diz eu fico feliz quando é hora de

brincar.

Vimos, então, que é consenso por parte de pais, professores e gestores a importância do brincar para a aprendizagem das crianças, eles não separam a brincadeira da aprendizagem na infância, contudo foi o prazer que essa atividade proporciona que ganhou destaque, inclusive na voz das próprias crianças.

6.2 ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espontâneas ou planejadas?

Na Educação Infantil o ensino se apresenta de maneira diferenciada, pois não se tem conteúdos específicos para serem trabalhados em cada nível, contudo, conforme é apontado nas DC-NEI, as brincadeiras devem ser o eixo norteador dos projetos pedagógicos das escolas infantis. Nessa categoria, analisamos a forma como as brincadeiras se concretizam na educação infantil. Ou seja, investigamos se as brincadeiras correm de maneira espontânea ou de forma planejada por parte das professoras.

Sendo o lúdico uma parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, a entrevistada G1 diz que a brincadeira deve estar presente na vida cotidiana da criança, sendo um estímulo para a aprendizagem. Ela destaca que as brincadeiras estão previstas no projeto pedagógico da escola e devem ser realizadas diariamente. Segundo ela na escola não há um horário específico para as atividades lúdicas. O professor deve observar a necessidade de seus alunos, sabendo mediar e ensinar de forma prazerosa, divertida e interessante.

PR2, contudo, afirma que está previsto na rotina da escola um momento de brincadeira, no horário de chegada. Nesse momento as crianças escolhem os brinquedos e os parceiros de brincadeira. Depois, eles brincam no pátio, por quase uma hora. PR3, por sua vez, relata que costuma ensinar brincadeiras dirigidas para as crianças no pátio, mas nem sempre escrevo isso em meus planejamentos. E, PR5: utilizamos a ludicidade desde que chegamos até a hora de sairmos, mas não nos damos conta. De acordo com a posição dessas três professoras, a brincadeira integra a rotina das crianças, mas não ocorre um planejamento sistemático dessas atividades. PR4 demonstra ter uma visão bastante abrangente da atividade lúdica, contudo não respondeu se planeja tais atividades, como podemos constatar em sua afirmação: Todos os conteúdos podem ser desenvolvidos através de jogos, brincadeiras, músicas e danças.

Considerando a fala das crianças sobre os momentos em que brincam na escola, A2 relatou que gosta muito de quando a prô deixa a gente brincar do que quiser. A3 diz também que é muito bom vestir as fantasias e desfilar pra minhas amigas. A4: gosto de jogar memória com os meus amigos porque eu ganho deles.

Esses depoimentos dão pistas para acreditar que há momentos em que as brincadeiras ocorrem de modo bastante espontaneísta. Embora as brincadeiras estejam previstas no projeto Pedagógico da Escola, conforme afirma a gestora, elas quase não permeiam os planejamentos feitos pelas professoras. Um planejamento mais criterioso das brincadeiras por parte da equipe da escola, certamente, poderia potencializar as aprendizagens de forma lúdica. Todas as crianças que participaram da pesquisa apontaram o brincar como a principal atividade para elas e justificaram isso fazendo referência à possibilidade de estarem com os amigos e escolherem suas brincadeiras.

6.3 A PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS NAS BRINCADEIRAS: só observar e ensinar?

A participação dos adultos nas brincadeiras costuma ser bastante valorizada pelas crianças

pequenas. É comum que em situações em que os adultos sejam seus parceiros, elas busquem inverter os papéis da vida real, ou seja, assumem a posição de professora, mãe ou vendedora, delegando aos adultos o papel de aluno, filho ou cliente.

Nessa categoria, analisamos como ocorre a participação dos pais e dos professores nas brincadeiras das crianças e como elas veem essa parceria. O lúdico possui um papel fundamental na aprendizagem das crianças, pois é brincando que elas revivem situações, expressam suas ideias e interagem com o mundo. As participantes PR3 e PR5 confessaram quase não participar das brincadeiras de seus alunos e justificaram essa postura, explicando que enquanto as crianças brincam, elas precisam olhar as agendas e organizar os materiais para a realização dos trabalhos, nesse sentido PR3 afirmam que: Eu explico a brincadeira, deixo eles brincando e vou fazer as minhas coisas! Mas fico sempre ‘de olho’ para não brigarem. Diferentemente dessas professoras, PR1, PR2 e PR4 afirmaram que participam todos os dias das brincadeiras das crianças. Também PA1, PA3, PA4 e PA5 relataram que costumam brincar com seus filhos, embora isso aconteça todos os dias, sendo mais nos fins de semana em função das atividades profissionais e tarefas domésticas. PA2, contudo admite participar muito pouco, pois como são três[filhos]e com pouca diferença de idade, eles acabam brincando entre eles. Também G1 explicou que em função de seu trabalho na direção não costuma participar de nenhuma brincadeira, mas gosto muito de vê-las brincando no pátio, através da janela de minha sala. Nunca havia pensado em entrar na brincadeira com elas, qualquer dia desses eu vou experimentar!

Ao serem convidadas a falar sobre a participação das professoras em suas brincadeiras as crianças foram unânimes em afirmar que isso ainda ocorre muito pouco. A5 relata que as vezes a prô podia brincar junto com a gente enquanto que A4 explica que ela não tem tempo porque precisa ver olhar as agendas. A1, por sua vez, conta que Um dia, quando a prô brincou de casinha com a gente, ela era a filha pequena. Foi muito legal... ela chorava que nem um bebê! A2 ainda lembro que Às vezes ela traz um jogo e ensina a gente a jogar na hora da roda.

Além de os adultos motivarem a participação das crianças nas atividades lúdicas, é necessário que eles assumam um papel na brincadeira, interagindo e participando das atividades com as crianças, sem restringir-se a observar e/ou ensinar a brincar.

Vimos aqui que embora os adultos, pais e professores, reconheçam a importância do brincar, mas em suas práticas, se distanciam daquilo que acreditam. O corre-corre da vida cotidiana e a consequente falta de tempo foram os fatores apontados como ocasionadores de tal realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto principal de uma abordagem lúdica é tornar possível à criança aprender e se desenvolver por meio de brinquedo, brincadeiras e jogos. As práticas na educação infantil devem proporcionar brincadeiras nas quais as crianças possam aprender sobre si, sobre os outros e, sobretudo, que está ao seu redor, de modo que o brincar seja uma forma prazerosa de se desenvolver e aprender.

Ao nos propormos a investigar sobre o brincar tínhamos consciência do quanto essa temática é recorrente, mas em nenhum momento tivemos dúvidas sobre sua importância. Aqueles que convivem mais diretamente no cotidiano das escolas sabem que as propostas de brincadeiras se dão, muitas vezes, em uma corda bamba – às vezes caem para o lado do espontaneísmo e, em outras, o lado de um direcionamento excessivo. Nesse último caso, se torna muito mais um modo de ensinar conteúdos escolares em detrimento do prazer de brincar. Nesse sentido, tentamos conhecer

Nesse sentido, tentamos conhecer as concepções sobre brincar, os modos como as brincadeiras se concretizam no cotidiano de uma escola de educação infantil e as formas de participação dos adultos nas brincadeiras das crianças.

Este estudo não pretendeu apresentar verdades sobre o brincar, mas apenas discutir concepções e práticas que se dão em uma escola específica. Os dados produzidos durante a investigação nos mostraram que reconhecer a importância do brincar é consenso entre pais, professores e gestora. Foi bastante destacado as contribuições das brincadeiras para as aprendizagens na escola. Contudo, deve-se estar atento para que a compreensão da importância dessa atividade não venha a cair para o lado da escolarização, quando é vista apenas um modo de ensinar, em detrimento de ‘ser feliz’ e viver plena a infância.

O fato de o brincar estar contemplado no Projeto Pedagógico da escola, não está diretamente associado a sua presença nos planejamentos das professoras, correndo-se o risco de que venham a cair para o lado do espontaneísmo. Planejar essas ações pressupõe muito mais do que colocar no papel a escolha das brincadeiras, mas também prever a participação das crianças nessas escolhas, bem como na organização dos tempos e espaço para brincar. Destacamos ainda que momentos de planejamento são também destinados à reflexão sobre aquilo que fazemos e deixamos de fazer. Esse pode ser um bom momento para refletir acerca dos tempos e espaços que estamos preparando para as crianças brincarem.

A falta de tempo foi o fator mais apontado tanto pelas professoras como pelos familiares, para justificar sua pouca participação nas brincadeiras com as crianças. Os momentos de brincadeiras são os que mais nos aproximam das crianças e deixar de estar com elas nessas situações elimina a possibilidade de conhecê-las em sua inteireza.

Os dados encontrados nessa pesquisa nos mostram que existe uma lacuna entre as concepções de brincar e as práticas que ocorrem na escola tanto no que tange ao planejamento como na participação dos adultos nas brincadeiras das crianças. A presença do brincar no PP da escola tanto quanto o reconhecimento da importância dessa atividade pelos professores, pais e gestora da escola pesquisada, não garante por si mesma um compromisso com planejamento e com a prática. O que estamos querendo dizer aqui é que, embora esses participantes não tenham vacilado em destacar a importância do brincar, eles pouco contemplam isso para seus planejamentos e pouco participam das brincadeiras com as crianças.

Reitera-se que na Educação Infantil não é adequado separar o brincar e o aprender. Os dois caminham na mesma direção. Contudo, é preciso que se fique atento para que, nessa corda bamba, o brincar não caia nem para lá e nem para cá.

8 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

_____. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de; SILVA, Ana Maria Souto Luz da. **Recordações Maravilhosas da Infância**: a memória como fonte de resgate das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil. 2012. Disponível em: <<http://www.yumpu.com/pt/document/view/12865921/recordacoes-maravilhosas-da-infancia-a-memoria>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

FEIJÓ, Olavo Guimarães. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Editora Shape, 1992.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade**: contribuições da ludo biografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. 2007. Disponível em: http://www.sandraboza.com.br/wp-content/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf
Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. P. 63-97.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, a Criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KOLESNY, F. F.; ZIEDE, M. K. L.; MARQUES, C. M.;

MARTINI, Marilaine; SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil:** enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Set. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2013.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. A Pedagogia do Brincar. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 21, p.18-21, nov/dez. 2009.

_____. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A Ludicidade como Ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Brinquedo e Infância:** um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Ellen Costa Machado dos; SILVA, Aline Fernandes Felix da. **A importância do Brincar na Educação Infantil.** 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 24 mar. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto alegre: Bookman, 2010.