

ELIANA MARIA MAGNANI

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: UM CASO SÉRIO?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1998

ELIANA MARIA MAGNANI

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida
por _____

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura: _____

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: UM CASO SÉRIO?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1998

Dissertação apresentada, como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Comissão Julgadora:

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse, e em especial:

- à Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, que acreditou no meu trabalho e o assumiu;

- aos professores da banca do exame de qualificação, Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli e Prof^a Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, pelo apoio e pelas sugestões para a constituição da banca de defesa.

- à amiga Silvana Maria Borges, pelos momentos de apoio e de partilha nas reflexões;

- à amiga Solange F. R. Yaegashi, pelo apoio e pela correção quanto à parte metodológica do trabalho;

- à amiga Valéria Queiroz Furtado, pela amizade demonstrada e pelo incentivo nos momentos difíceis;

- ao amigo Prof Dr Adriano Rodrigues Ruiz, por fazer parte do meu processo de desenvolvimento;

- ao amigo Luthero de Almeida, pelos grandes momentos.

- à amiga Maristela Gonçalves Gomes, pela recepção em sua casa e pelos momentos compartilhados na Brinquedoteca Eureka ;

- às crianças da Brinquedoteca Eureka e das pré-escolas observadas, por me terem possibilitado observar as suas atividades; e

- às brinquedistas Jucemara Winsch e Ilma Angélica Franco, por acreditar e me acompanhar no trabalho desenvolvido com as crianças;

- aos meus filhos Braulio e Priscila por acreditarem em mim e por me ensinarem muitas coisas.

- a minha mãe Clementina Granzotto Magnani e a meus irmãos, pelo carinho e incentivo;

- aos diretores e professores das pré-escolas nas quais foi realizada a pesquisa, pela delicadeza e atenção com que me atenderam;

- à CAPES, pelo apoio financeiro; e

- principalmente a Deus, por estar presente em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

Pesquisas revelam que a escolarização da criança tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar, ou seja, as atividades mais desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permanecem na escola se restringem à leitura, à escrita e ao formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acaba sempre impondo uma tarefa para todos. Em função desses dados e de um trabalho anterior desenvolvido em uma brinquedoteca em Maringá - PR, realizamos uma pesquisa de campo em doze pré-escolas públicas e particulares, o que corresponde a 10% do total. Procuramos verificar se as crianças brincam de maneira espontânea; como brincam; que materiais utilizam; se os adultos incentivam, dão apoio e participam das brincadeiras. Para efeito de comparação, foram observadas, ainda, duas escolas municipais (Emeis) da região de Campinas - SP, em virtude de estarem vinculadas ao Programa de Educação Infantil e de 1º Grau (PROEPRE). Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese de que a forma como é estruturada a educação pré-escolar nesta cidade não possibilita às crianças o exercício de suas atividades lúdicas. Em contrapartida, as Emeis desenvolvem um trabalho em que o lúdico é muito enfatizado, em qualquer situação. Diante dos dados, há urgência em se resgatar o brincar em todas as pré-escolas. Para tanto, faz-se necessário investir na formação do educador e na conscientização de toda a sociedade quanto à importância disso.

ABSTRACT

Researches reveal that schooling has often represented a serious obstacle for the child to have his/her right to play respected or rather that the majority of the activities performed during schooltime are restricted to reading, writing, arithmetic and homework under the teacher's total guidance. Based on these data and an earlier study on a toyshop in Maringá (State of Paraná – Brasil), we carried out an investigation in twelve private and public schools representing 10% of the total preschools in Maringá to verify whether the children play spontaneously; how they play; what materials they use; if the adults stimulate, support and participate with them in the plays. Two municipal schools of the region of Campinas (State of São Paulo), belonging to the *Programa de Educação Infantil e de Primeiro Grau* (PROEPRE – Infant and Elementary School Educational Program) were used as controls. The results confirmed our hypothesis that the way preschool education is structured in this city does not allow children to practice their ludic activities. On the other hand, it is well known that the control schools develop a work in which any kind of ludic activity is emphasized. It may be concluded that playing activity has to be recuperated in all preschools and that special educators must be prepared and the community made conscious of this urgency.

SUMÁRIO

	Páginas
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 - A importância do brincar	20
1.2 - Diferentes brinquedotecas	29
1.3 - O brincar e a escola	38
1.4 - A importância do jogo no processo educacional	45
1.5 - As contribuições da Psicopedagogia para a escola	53
CAPÍTULO 2. - METODOLOGIA	60
2.1 - Problemática e justificativa	60
2.2 - Hipótese e objetivos	70
2.3 - Procedimentos para a coleta de dados	71
2.4 - Instrumento utilizado	73
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
ANEXOS	104
Anexo 1 - Roteiro utilizado para observação nas pré-escolas	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

ÍNDICE DOS QUADROS E GRÁFICOS

	Páginas
Quadro1: Diferentes tipos de brinquedotecas com seus respectivos Objetivos	29
Quadro 2: Resultados das observações realizadas nas pré-escolas de Maringá-PR e região de Campinas-SP	74
Gráfico 1: Resultados referentes à questão 1 (A sala de aula está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente? Tais espaços incluem: A: O jogo do faz-de-conta; B: o jogo de construção; C: o jogo de regras; D: nenhum dos jogos)	75
Gráfico 2: Resultados referentes à questão 2 (As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas? A: As crianças escolhem seus materiais para fazerem as representações; B: as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas, em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido; C: os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de	

papéis; D: os adultos falam com as crianças sobre suas representações; E: as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações).

82

Gráfico 3: Resultados referentes à questão 3 (A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos? A: Balanço; B: escorregador; C: gaiola; D: trepa-trepa; E: triciclo/carrinho; F: bolas; G: piscina/tanque de água; H: tanque de areia; I: materiais de construção; J: outros; K: nenhum deles).

84

Gráfico 4: Resultados referentes à questão 4 (Como acontece a brincadeira ao ar livre? A: Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se; B: algumas das crianças não brincam; C: os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças; D: os adultos incentivam, apoiam e desenvolvem as brincadeiras das crianças; E: os adultos dão início aos jogos e participam deles).

88

INTRODUÇÃO

O brincar é a essência da infância, é um ato intuitivo e espontâneo, é acima de tudo um direito da criança que foi reconhecido, segundo Santos (1995), em declarações, convenções e leis, como nos mostram a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), adotada pela Assembléia das Nações Unidas, a atual Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Santos (ibid) afirma que todas *“... são conquistas importantes, que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos ...”* (p.5).

Entretanto, alguns fatores vêm dificultando a livre brincadeira da criança, impedindo-a assim, de se desenvolver de forma espontânea, uma vez que os mesmos acabam “impondo-lhe” novas formas de brincar. Entre esses fatores encontramos: a falta de espaço, de companhia e de tempo, a desvalorização do brinquedo e do brincar, as deficiências física(s) e/ou mental, a situação sócio-econômica, a “negação da infância” (Didonet, 1995; Santos, 1995; Cunha, 1996 e 1997; Mc Conkey, 1991; Santos, 1995; Alves, 1983; dentre outros).

Com relação ao espaço, Didonet (1995) afirma que o planejamento urbano esqueceu-se das praças e dos jardins, transformando quase tudo em concreto. As praças existentes tornaram-se violentas, o que impede o acesso às crianças e às famílias que nelas passeavam e podiam brincar com seus filhos. As casas perderam os quintais para os minúsculos apartamentos “protegidos” com grades e fechaduras

nas portas. A maioria das mães que antes participavam das brincadeiras dos filhos abraçaram o mercado de trabalho, e as crianças ficaram sem espaço e sem companhia para as suas brincadeiras, tornando-se inseguras e até passivas.

Há também crianças que são tolhidas em seu direito de brincar devido à sobrecarga de atividades que realizam (balé, inglês, natação, computação etc). E diante das expectativas dos pais sentem “stress” muito cedo (Didonet, 1995; Santos, 1995). Acreditamos que isso as leva a um processo de “neurotização” muito grande.

Além disso, muitas crianças não brincam, ou o fazem muito pouco, devido a comprometimentos físicos e/ou mentais. Cunha (1996) e Mc Conkey (1991) afirmam que a maioria dessas crianças apresentam condições para que a brincadeira se desenvolva. Contudo, precisam de espaço adequado e de profissionais aptos que as considerem crianças globais e não fragmentadas, estimulando-lhes apenas o lado cognitivo ou o motor, esquecendo que o ser humano é o entrelaçamento de todos os sistemas: o cognitivo com o afetivo, com o motor e com o espiritual. As instituições infantis geralmente não têm lugar e nem profissionais capacitados para propiciar às crianças um desenvolvimento pleno; quando existem são caras, privilegiando apenas as já favorecidas pelo sistema.

Para Mc Conkey (1991), se as crianças normalmente usam as brincadeiras para ajudar a criar o sentido de seu mundo, então uma criança com deficiências pode ser deficiente o dobro se esta necessidade não for satisfeita. E acrescenta: *“...eu duvido que o ensino e a terapia possam de alguma forma inculcar um senso de autonomia e cooperação ou qualquer coisa da mesma forma que o jogo possa fazer*

...” (p.48). Para ele, essas crianças se diferenciam das demais no sentido de necessitar do adulto para obterem todos os atributos dos jogos espontâneos.

A questão econômica é um outro fator que limita as crianças, porém não as impede de brincar. Conforme Santos (1995), apesar de a força da multimídia contribuir para o consumo em massa dos brinquedos industrializados, e de muitas crianças não poderem adquiri-los, estes podem servir

“... de base para a recriação de outros brinquedos, adaptando-os à realidade; nessa adaptação podem ser utilizados materiais de baixo custo, como a sucata, acrescentando a eles o caráter lúdico, a alegria e o encantamento da recriação e mantendo vivo o espaço dos outros tipos de brinquedos”. (p.6)

Nesta mesma perspectiva Cunha (1996) argumenta que, a sucata pode ser adaptada para atender às necessidades e aos interesses de cada criança.

Quanto às crianças desfavorecidas economicamente, podemos dizer que há dois tipos delas: as adaptadas e as inadaptadas ao sistema. Com relação às primeiras, conseguem sobreviver à miséria em que vivem trabalhando desde pequenas utilizando o jogo do faz-de-conta para construir o seu mundo de uma forma “sadia”. Já as outras, aquelas inadaptadas, “preferem” fugir e se rebelar contra a sociedade, tornando-se uma ameaça a ela. Ou seja, saem de casa e passam a viver num processo desenfreado de delírio, no qual roubar, drogar, prostituir-se e até matar tornam-se meios necessários às suas sobrevivências.

Conforme La Taille (1997), *“um dos motivos do indivíduo matar é tornar-se respeitado (idéia positiva de si)”*. Ele torna-se herói e os outros, os bandidos.

Infelizmente, entendemos que neste processo as crianças podem não voltar. “Expulsas” de casa e das coisas que se referem às suas vidas elas são obrigadas a deixar o jogo do faz-de-conta para passar a prestar contas a uma sociedade que as impediu de ter uma vida digna e de realizar os seus direitos básicos, brincar de forma espontânea, o que conseqüentemente contribui para a perda da saúde da sociedade como um todo.

Cunha (1996) cita outro fator, a desvalorização do brinquedo e do brincar, que é vista por Alves (1983) como a negação da infância. Para Cunha (ibid), mesmo com a possibilidade de se (re)criar determinados brinquedos e brincadeiras com baixo custo, isso não os torna valorizados pelos adultos o suficiente para que as brincadeiras realmente aconteçam.

Alves (1983) afirma que a sociedade está preocupada com o que a criança será quando crescer (utilidade social) e não em como ela está se sentindo. Assim, pensam em brinquedo como: *“... inutilidade absoluta. Zero de produtividade. Ao seu final, tudo continua como dantes: nenhuma mercadoria, nenhum lucro. Por que, então? Prazer, puro prazer”* (p.3).

Para o autor, as crianças não estão na escola como elo na linha de montagem que as transformarão em adultos úteis e produtivos, como exige o capitalismo: *“o permanente adiamento do prazer, em benefício do capital”*. Isso o faz lembrar do Admirável Mundo Novo, em que todos os prazeres foram proibidos em benefício do progresso, e de 1984, em que a descoberta do corpo e do prazer se constituíram numa experiência de subversão. Prazer está ligado à liberdade de

pensar e atuar. Piaget¹ (1944) defende que não é livre o indivíduo que se submete “... à repressão da tradição ou também à anarquia de seu pensamento”.

A nosso ver, o brincar, na maioria das vezes, é deixado de lado em nome dos passeios realizados nos shoppings centers, e do progresso tecnológico (tv, vídeo game, computador). A TV mostra um turbilhão de informações que às vezes inibem a criança de criar, porque traz tudo pronto. Por outro lado, conforme Cunha (1997b), *“as crianças dependerão da criatividade para usar as informações que recebem. A criatividade é para solucionar problemas. Ela é uma arte para melhor viver. Quem é criativo nunca vai ter depressão, pois sempre terá o que fazer”*.

A autora ainda diz que graças à TV temos contato com o mundo inteiro, mas quando se é criança e se passa a maior parte do tempo em frente à TV os ídolos fazem o papel dos pais: compra isso, aquilo etc. Os vazios das crianças acabam sendo preenchidos pelos heróis, que lhes ensinam indiferença. Estas, aprendem a entrar nos ambientes sem pedir licença. Se alguém está pedindo socorro do outro lado da tela, não podem fazer nada. Assim, vão ficando insensíveis.

Cunha (1997) afirma ainda que a nossa sociedade gera um “autismo” pelo hábito da não-interação. Esta forma de isolamento acontece quando interagimos por muito tempo com a máquina. O computador é um exemplo disso, já que ele nos dá respostas objetivas. O vídeo game também, pois nos oferece muitos estímulos, e a vida, não. Devido a isso, tornamo-nos impacientes, porque não aprendemos a esperar, a escutar e a respeitar os limites do próximo e os nossos também .

¹ JEAN, Piaget. A educação da liberdade. Trad. Telma Pileggi Vinha. In: MANTOVANI DE ASSIS (org.) IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética. XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, 1996, p.201-203.

Contudo, a TV, assim como os jogos eletrônicos, não podem ser encarados como maus, pois eles estimulam o raciocínio e preparam a criança para entrar no mundo informatizado. Porém, é importante que os adultos dêem oportunidades às crianças de conhecerem outras brincadeiras que possam ser praticadas principalmente **em grupos**, contribuindo assim com a cooperação e a socialização das mesmas.

Como afirma Macedo (1995), “(...) *Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais ...*” (p.10). Acreditamos, acima de tudo, que o jogo contribua para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária, o que é necessário e possível.

Apesar de tudo o que já dissemos muita coisa vem sendo realizada em benefício da infância. Há muitas ilhas espalhadas no oceano (pessoas que têm a mesma consciência). Neste caso, com a valorização do brincar. Como disse Ruiz, em conversa informal: “*Quem sabe um dia essas ilhas poderão se encontrar e formar um só continente*”. Isso já está acontecendo em alguns lugares do mundo e em diferentes ambientes como na brinquedoteca² e/ou na própria escola. Na escola, educadores e pesquisadores passaram a resgatar o brincar porque acreditam que é por seu intermédio que a criança (re)constrói o seu conhecimento e também se exercita para a cidadania. Isto acontece, por exemplo, quando espera a sua vez em uma atividade de jogo. Ademais, o brincar é um direito dela, o que precisa ser preservado e valorizado.

Contudo, pesquisas revelam que a escolarização da criança tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar. Ou seja, as atividades mais desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permanecem na escola se resumem em leitura, escrita e formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acaba sempre impondo uma tarefa para todos. Esses dados fazem-nos acreditar que, apesar dos avanços, sobretudo na área da Psicologia, que demonstra a importância do brincar, este, no decorrer dos anos, está sendo deixado de lado em detrimento de outras atividades.

Em função desses dados e de experiência com crianças em uma brinquedoteca particular na cidade de Maringá-PR, sentimos a necessidade de realizar um estudo no qual procuramos verificar o quanto as pré-escolas maringaenses proporcionam às crianças um espaço favorável à brincadeira espontânea. Este estudo se justifica em virtude do fato de que inexistem pesquisas sobre a qualidade de ensino oferecido nas pré-escolas da região de Maringá-PR.

Para a realização do trabalho foram realizadas observações em doze pré-escolas maringaenses, o que corresponde a 10% do total de pré-escolas. Para efeito de comparação, foram observadas ainda duas escolas municipais da região de Campinas-SP (Amparo e Itatiba), em função de estarem vinculadas ao Programa de Educação Pré-Escolar e de Primeiro Grau (PROEPRE) que há mais de vinte anos vem capacitando professores da região e de diversas partes do Brasil.

² A brinquedoteca é um espaço que foi criado para as crianças que perderam o espaço e o tempo para brincar. Em Maringá, participamos na organização de uma brinquedoteca e pudemos desenvolver um trabalho muito rico com as crianças e seus pais.

Este trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro é dedicado à fundamentação teórica, na qual abordamos a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O segundo capítulo refere-se à metodologia, incluindo a problemática, a justificativa, os objetivos, os procedimentos para a coleta de dados e os instrumentos utilizados. No terceiro capítulo, descrevemos os resultados da pesquisa. Finalmente, são delineadas as considerações finais, na qual procuramos resgatar os dados mais relevantes da pesquisa desenvolvida, a fim de possibilitar aos educadores, um repensar sobre suas práticas pedagógicas a cerca do tema, visando a um redimensionamento do brincar na pré-escola.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - A importância do brincar

Segundo Fernandes et alii (1993), autores do Dicionário Brasileiro da Editora Globo, brincar e jogar chegam a ser sinônimos; brinquedo está relacionado a brincadeira, e esta, à ação de brincar. E lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimento. Apesar de alguns pesquisadores, como Kishimoto (1993; 1994; 1995; 1996), Friedmann (1996), Negrini (1994; 1995), Piaget (1975), dentre outros, terem as próprias definições de brincar, quase todas se aproximam da concebida pelo dicionário acima. Assim, existe uma concordância entre eles quando admitem que o brincar é algo espontâneo, que possibilita à criança explorar o mundo à sua volta.

Para Kishimoto “... quanto mais se permite à criança explorar, mais ela está perto do brincar”³. A autora afirma que (1994, p.7),

“... brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)”.

Friedmann (1996, p.28) conceitua os termos acima da seguinte forma:

“Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma

³ Palestra proferida em 2 de junho de 1996, na Universidade Estadual de Maringá-PR.

atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras. Brinquedo: refere-se ao objeto de brincar. Atividade lúdica: abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores”.

Piaget⁴, assim como Negrini (1994), utiliza a palavra jogo para se referir ao brincar, o que, conforme os autores, pode significar desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida até as atividades mais complexas, como o jogo de xadrez. Para Negrini, o jogo é uma “... *atividade espontânea e exploratória que a criança utiliza na sua relação com o mundo que a rodeia e nas suas relações com os iguais*” (p.8).

Piaget, em suas pesquisas, acompanhou empiricamente, seus próprios filhos, todo o processo de evolução do jogo, propondo, assim, uma classificação genética dos mesmos baseada na evolução das estruturas mentais que estão ligadas aos períodos de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11 anos) e formal (11-15).

Para o autor, ao período sensório-motor correspondem os jogos de exercício, os quais são responsáveis pela formação de hábitos na criança. E têm origem nos primeiros meses de vida. Afirma isso quando demonstra que Laurent, a partir de dois meses e 24 dias, “... *adquiriu o hábito de jogar a cabeça para trás...repete o gesto com um ar cada vez mais divertido ... por várias vezes, rindo às gargalhadas*” (p.12). A principal característica deste jogo é o seu aspecto prazeroso. O prazer é que traz significado à ação. O bebê ao mamar, sugar, agarrar, engatinhar, andar, sente prazer e adquire sempre novas estruturas, fazendo funcionar cada vez

⁴ PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho-imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oitica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975c.

mais as já aprendidas. Podemos verificar as estruturas da criança quando observamos, conforme Piaget (apud Brenelli, 1996, p.30), “... os atos que o sujeito é capaz de fazer, de executar ...”. Em fases deste período, a criança atira longe objetos, várias vezes, só pelo prazer de vê-los cair e alguém os pegar. Posteriormente, ela utiliza a imitação para se adaptar à realidade.

No período pré-operatório, inicia-se o jogo simbólico em que a criança, além do prazer de brincar, lida com a fantasia. A princípio ela faz a ação (ela própria faz-de-conta que chora, dorme, come etc). Numa outra fase ela fará uma boneca ou outro objeto chorar, dormir ou comer. Nesta brincadeira, ela lida com as frustrações geradas em sua interação com o meio ambiente. Por exemplo: quando está com raiva de alguém põe a boneca de castigo. A criança modifica e assimila a realidade, ao mesmo tempo em que suas fantasias também são modificadas. Outra característica importante deste jogo é a liberdade total de regras, a não ser as que a própria criança cria.

Para o autor, no adulto se conservam resíduos dos jogos de exercício (por exemplo, brincar com o rádio) e dos jogos simbólicos (por exemplo, contar uma estória).

Os jogos simbólicos vão decaindo e dando lugar aos jogos de regras, que já existem a partir dos 4 anos, porém atingem seu apogeu em torno dos 7 anos, permanecendo por toda a vida. Os jogos de regras, para Piaget (1975c), supõem relações sociais ou interindividuais, pois nestas existe a obrigação do cumprimento das regras, impostas pelo grupo, e sua violação ocasiona o fim desses jogos. Estes

são considerados pelo autor como atividades lúdicas do ser socializado. Em outras palavras, ele afirma que esses jogos são

“... combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações a gerações, quer por acordos momentâneos ...”. (p. 182)

Podemos ressaltar ainda os jogos de construção, e como revela Piaget (1975c, p.148), estes jogos *“...ocupam uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação”*. Para ele

“(...) Construir uma casa em massa de modelar ou em cubos é, ao mesmo tempo, obra de habilidade sensório-motora e de representação simbólica; e é, quanto ao desenhá-la, e projetá-la, ultrapassar o jogo propriamente dito na direção do trabalho ou, pelo menos, do ato gratuito de inteligência ...”. (p.144)

Os autores apontados neste trabalho defendem que o brincar tem várias funções: motora, emocional, intelectual e social. Geralmente, para fins de estudos, eles dão ênfase a uma delas. Mas, podemos perceber que todas essas funções estão interligadas.

Um exemplo disso foi dado anteriormente ao abordarmos as idéias de Piaget (1975c) referentes ao jogo. Do mesmo modo, Dasen (1984) defende a sua idéia de jogo pelo fato de ele fazer parte da medicina preventiva e de ser um direito básico de cada criança, independentemente da sua situação social ou econômica. Neste brincar, segundo o autor, a criança está em ação, exercita-se, atua,

experimenta, reproduz, lê e transforma sua realidade social. Neste sentido, ele afirma que

“... Um dos valores mais importantes do jogo, seja ele de simulação ou de competição estruturada, é a possibilidade de inverter as contingências diárias. Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens ... Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais”.
(p.13)

O brincar, conforme Kamii (1986, p.46), desenvolve a auto-confiança, que, por sua vez

“... é essencial para o desenvolvimento posterior da criança em todas as áreas ... Crianças seguras podem ganhar jogos sem ser agressivas e perdê-los sem se traumatizar. Também enfrentam tarefas difíceis sem se abater facilmente”.

A importância do brincar e dos jogos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, como muitos pensam. Pode-se dizer que eles contribuem, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e da ciência. Conforme Chateau

(apud Grando, 1995), há invenções científicas inspiradas nas crianças. A pólvora, de início, serviu para fazer fogos de artifício. O jogo levou à invenção da bicicleta e às primeiras descobertas no campo da eletricidade.

Com relação ao aspecto social, Kishimoto (1995) demonstra que o jogo está presente em diferentes contextos:

“(...) o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores, adquiridas pelas crianças em diferentes contextos. Idéias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as idéias discutidas em classe, os materiais e os pares ...”. (p.61)

Para Brougère (apud Wajskop, 1995, p. 29), o brincar é algo que se aprende. Assim, ele afirma: *“A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”*. Contando com isso, há muitas brincadeiras que podem ser transmitidas às crianças por elas próprias ou pelos adultos; são as tradicionais.

As brincadeiras tradicionais fazem parte do folclore e estão sendo resgatadas por muitos educadores, como Friedmann (1995); Santos (1995); Fernandes (1979); Cunha (1996); Kishimoto (1994); Tavares (1993), dentre outros. É devido a esses trabalhos e os de muitos educadores que os jogos e as brincadeiras antigas, tão educativos por serem de criação coletiva e por terem embutidos em si vários conhecimentos, ainda se mantêm em nossa sociedade. E o melhor é que, conforme Friedmann (1995), é possível brincar com os jogos e as brincadeiras tradicionais a

qualquer hora, dentro ou fora de casa, com crianças grandes, pequenas ou adultos e, na maior parte das vezes, sem brinquedos .

Outras pesquisas demonstram a importância das brincadeiras em grupos para a socialização da criança. Tais brincadeiras foram consagradas, sendo reconhecidas pelo Comitê Intersectorial para a Década Mundial do Desenvolvimento Cultural (da Unesco) como “Atividade da Década”. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido pela antropóloga Moura Tavares, da Puccamp, em bairros operários e de classe média e alta da cidade de Campinas (SP), o qual recolheu quase 200 atividades lúdicas. Este projeto foi denominado “Brinquedos e brincadeiras tradicionais: um caminho para a preservação do patrimônio”(1993). Segundo a autora as brincadeiras mais encontradas são as seguintes:

“... amarelinha; pelada; pião; pula-pula; esconde-esconde; barra-manteiga; roda; casinha; piques; duro ou mole; jogo da cadeira; cabra-cega; bolinha de gude; queimada; mímica; bater figurinhas; passar anel; beijo, abraço ou aperto de mão; telefone sem fio; brincar de mês. Brincadeiras que envolvem a criatividade, nas quais ela tem de montar o brinquedo, criar o enredo, personagens, a história, enfim”. (p.11)

Essas brincadeiras fazem parte do dia-a-dia de uma brinquedoteca que, segundo Cunha (1996), foi criada para as crianças que em nome do progresso de nossa civilização, perderam o espaço e o tempo para brincar. A idéia nasceu nos Estados Unidos, em Los Angeles, em torno de 1934, para tentar resolver o problema de as crianças de uma escola roubarem brinquedos de uma loja próxima. Com esse fato iniciou-se o empréstimo de brinquedos, atitude esta que existe até hoje. Mas foi

na Suécia, em 1963, que a idéia foi desenvolvida e expandida por duas professoras, mães de crianças excepcionais.

No Brasil, em 1981 foi fundada a primeira brinquedoteca, na Escola Indianópolis, em São Paulo, por Nilse Cunha. Atualmente, existem em torno de 180 espalhadas em diferentes estados, assumindo várias funções e ganhando adeptos do mundo inteiro. E estão filiadas a ABB (Associação Brasileira de Brinquedotecas), que, por sua vez, é membro da Associação Internacional de Brinquedotecas.

Nas últimas décadas a conscientização com relação à importância do brincar está presente no mundo inteiro. Países como a Austrália, os Estados Unidos, a França, a Itália, o Japão, Portugal, a República da Irlanda, Suíça e muitos outros lutam em prol dos direitos da criança.

Na Austrália há mais de seiscentas brinquedotecas, incluindo cinquenta unidades móveis. Os serviços de empréstimo e orientação sobre brinquedos são realizados até pelos helicópteros, barcos de pesca, trens, trailers e ônibus. Os recursos são conseguidos de muitas maneiras, desde auxílio estatal até doações e trabalhos voluntários.

Nos Estados Unidos, até 1990 existiam 350.000 brinquedotecas, que continuam realizando o serviço de empréstimo de brinquedos iniciado em 1934. Calcula-se que esse empréstimo gire em torno de 300.000 por ano. Há também o serviço de unidades móveis, que vão às instituições, hospitais e creches que não possuem esse serviço. Muitas recebem auxílio do Citybank e de outras multinacionais.

Na França há em torno de 700, as quais estão ligadas ao Ministério da Educação. Já existe formação em nível universitário para ludotecários.

A Itália tem mais de cinqüenta brinquedotecas. Grande parte delas recebe pessoas de todas as idades.

No Japão, em menos de dez anos já existiam 368 delas.

Em Portugal, as brinquedotecas funcionam como lazer comunitário. Elas tentam resgatar a cultura lúdica, recuperando canções e brincadeiras antigas.

Na República da Irlanda existiam, até 1990, vinte brinquedotecas. Nelas, os pais recebem orientação de como enriquecerem o brincar de seus filhos.

Na Suíça, em 1990 havia 260 dessas organizações, sem fins lucrativos. Elas recebem desde bebês até pessoas idosas.

Segundo Carcelen (1992), no Equador, na cidade de Quito, pode-se encontrar também um verdadeiro centro recreativo, que recebe o nome de Guambrateca. Ele foi inaugurado em 1990. O nome Guambrateca é derivado da palavra “guambra”, do vocabulário popular de Quito, que significa crianças. A Guambrateca é municipal e foi criada com a ajuda da população.

1.2 - Diferentes brinquedotecas

No quadro abaixo destacamos alguns dos objetivos das brinquedotecas propostos por Kishimoto (1996), e apesar das suas diversidades, há um objetivo comum que as une, o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Quadro 1: Diferentes tipos de brinquedotecas com seus respectivos objetivos.

Tipo de Brinquedoteca	Objetivos
Brinquedotecas nas escolas	-Suprir a escola de brinquedos, materiais e jogos necessários para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades pedagógicas; -colaborar com a educação dos pais visando o aperfeiçoamento na escolha de brinquedos; -estimular a interação entre pais e filhos por meio de jogos; -oferecer à criança acesso à variedade de brinquedos.
Brinquedotecas junto a bibliotecas	-Emprestar brinquedos às crianças.
Brinquedotecas de comunidade ou bairros	-Propiciar encontros entre jogadores de todas as idades; -treinar membros da comunidade para dar continuidade ao projeto.
Brinquedotecas temporárias	-Oferecer um espaço para o desenvolvimento de atividade lúdicas; -liberar pais para participar em eventos ou para compras.
Brinquedotecas para testagem de brinquedos	-Realizar testes de brinquedos conforme normas de segurança vigente no país; -oferecer espaços à ação lúdica; -pesquisar o mercado de consumo.
Brinquedotecas em Universidades	-Formar profissionais que valorizem as brincadeiras; -oferecer serviços de assessoria a profissionais, instituições infantis e empresas; -desenvolver pesquisas que apontem a relevância do jogo para a educação; -oferecer informações, organizar cursos e divulgar experiências; -estimular ações lúdicas entre as crianças.
Brinquedotecas em hospitais	-Auxiliar na recuperação da criança doente.
Brinquedotecas	-Levar brinquedos às crianças que moram em lugares distantes.

circulantes	
Brinquedotecas em clínicas psicológicas	-Colaborar no tratamento de crianças portadoras de distúrbios de comportamento.
Brinquedotecas em centros culturais	-Estimular a transmissão da cultura infantil; -propiciar o empréstimo de brinquedos; -promover concursos e competições de jogos.

Como pode ser visto no Quadro 1, existem muitos tipos de brinquedotecas, as quais assumem diferentes funções, e, de acordo com Negrini (1996), vários países têm demonstrado a importância social das brinquedotecas em diversos espaços e culturas, inclusive nas escolas, livrando-as da ociosidade em determinadas épocas do ano e dias da semana.

Em Maringá-PR, onde desenvolvemos a pesquisa de campo, foram inauguradas em 1998 duas brinquedotecas municipais, as quais são mantidas pelo PROVOPAR (Programa de Voluntários do Paraná). Uma delas se localiza no centro da cidade, em uma praça, para crianças de dois a doze anos. Além disso, desenvolve cursos para educadores. A outra se encontra em uma escola de periferia e atende a crianças a partir de seis anos. Estas brinquedotecas foram construídas segundo o referencial teórico de Cunha (1994, 1996, 1997).

A autora (1994) defende a idéia de que brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. O brincar, de uma forma geral, estimula a curiosidade, a iniciativa e a auto-confiança. Proporciona a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos, aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, aprende a engajar-se nas

atividades e preparar-se para o futuro. Partindo destes pressupostos, a autora cita a importância das diferentes maneiras de brincar:

- **brincar sozinho**: desta forma a criança exercita sua capacidade de concentrar a atenção, de inventar, e aumenta a possibilidade de lidar com a sua afetividade e de descobrir seus interesses. Através desse processo poderá encontrar uma vocação.



Foto 1- Local: Brinquedoteca Municipal de Maringá – Praça Napoleão Moreira.

Conforme pode ser visto na foto 1, a criança brinca sozinha com o Tubogã. Este brinquedo contém várias peças de encaixe e bolinhas de gude, e pode ser construído na horizontal e/ou na vertical. Dependendo da forma em que foi montado, a bolinha gastará um determinado tempo para chegar até ao chão, depois de ter sido lançada. Por meio deste jogo a criança adquire diversas noções (espaço, tempo, equilíbrio, cor, forma, etc). No caso acima, ao mesmo tempo em que a criança encaixa as peças, faz-de-conta que o brinquedo é uma torre.

Friedmann (1996) revela que a forma como a criança brinca depende do seu nível de desenvolvimento; assim, a escolha do que e como quer brincar deve

partir da criança, e ser respeitada pelos adultos, por mais estranha que possa parecer. As crianças entre 2 a 5 anos, por exemplo, se encontram no estágio do jogo egocêntrico, por isso, *“(...) imitam seus colegas mais velhos mas jogam sozinhas, sem ter o trabalho de procurar um companheiro, ou jogam com outras crianças, mas sem tentar ganhar”* Kamii (1999 a, p.32).

- **experimentando e desenvolvendo habilidades:** encaixar, empilhar, construir, montar quebra-cabeças são atividades que proporcionam exercícios e desenvolvem habilidades. Um aspecto importante desses brinquedos é que levam a criança a perceber a necessidade de planejar suas ações. Além disso, esses jogos tornam as crianças mais aptas a desempenhar tarefas. De acordo com Kishimoto (1995), quando a criança constrói, destrói etc, está expressando seu imaginário e seus problemas. Dessa forma, permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como aos educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual;

- **brincar de faz-de-conta:** é importante porque torna as experiências mais clara e a criança compreende seu significado na vida real. Neste tipo de brincadeira, ela tem também a oportunidade de expressar e elaborar desejos, conflitos e frustrações.



Foto 2 – Local: Brinquedoteca Municipal de Maringá – Praça Napoleão Moreira.

Cunha (1997) argumenta também que quanto maior for a imaginação da criança mais chances terá de se ajustar ao mundo à sua volta. Revela ainda que o “faz-de-conta” pode ser um meio de a criança sair da realidade. Por exemplo, quando põe uma fantasia do Homem Máscara e brinca de “papai e mamãe”, como demonstra a foto 2. Ou também, quando veste a fantasia de noiva, e em seguida, brinca de amarelinha. Agora, quando existe representação de uma determinada situação a imaginação é desafiada em busca de resolução dos problemas criados pela experiência dos papéis assumidos;

- brincar com outras pessoas ou em grupo: os jogos que requerem interação com outras pessoas se iniciam desde os primeiros meses, e envolvem o próprio corpo, o da sua mãe e os objetos a sua volta. Mais tarde, outras pessoas. Isso se torna necessário para evitar que fique sem estímulo e, posteriormente, quando estiver maior, para aprender a aceitar a crítica de um ou mais parceiro(s). A criança, quando brinca com outra(s) pessoa(s), desenvolve seu pensamento, tornando-o “(...) mais

descentrado, socializado e coordenado ...” (Kamii, 1991, p.35). Aprende também a esperar a vez e a interagir de forma organizada, respeitando e criando regras, o que a torna mais criativa.

Além disso, Cunha (1994) afirma que brincar junto reforça os laços afetivos e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto por exemplo, brinca com elas, pois sentem que o jogo assim se torna mais valorizado

“(...) A presença do adulto em uma determinada atividade de jogo com a criança provoca o surgimento do imaginário, incitando a ficção, a vontade de vencer, de dominar o adulto. Nesta interação, o medo do desconhecido se transforma no ‘combustível’ do jogo, oportunidade de as crianças superarem suas limitações e extravasarem suas angústias profundas ...”. (p.67)



Foto 3 – Local: Brinquedoteca particular de Maringá.

A foto 3 mostra um grupo de três meninas brincando com duas brinquedistas (profissional que acompanha as crianças na brinquedoteca) com o Tubogã. Outro grupo de dois meninos brincam com fantoches, e as duas meninas estão rodeadas de brinquedos de construção, mas prestam atenção na brincadeira dos meninos. Apesar de as crianças estarem em grupo cada uma procura satisfazer aos interesses e necessidades individuais, o que é respeitado pelas brinquedistas.

- **brincar correndo, saltando, jogando bola:** a criança fica alegre, vence obstáculos, desafia os próprios limites, gasta energias e desenvolve sua coordenação motora, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seu equilíbrio. Friedmann, em **A arte de brincar** (1995), faz referências a diferentes brincadeiras, através das quais é possível desenvolver não somente o aspecto físico, mas também o cognitivo e social das crianças, e que podem ser realizadas sem brinquedos ou então, com materiais de sucata. A maioria dessas brincadeiras são as tradicionais, como: corrida do saco, corrida com pneus, corrida de obstáculo, chicote queimado, corda, elástico, bolinha de gude, amarelinha e muitas outras;

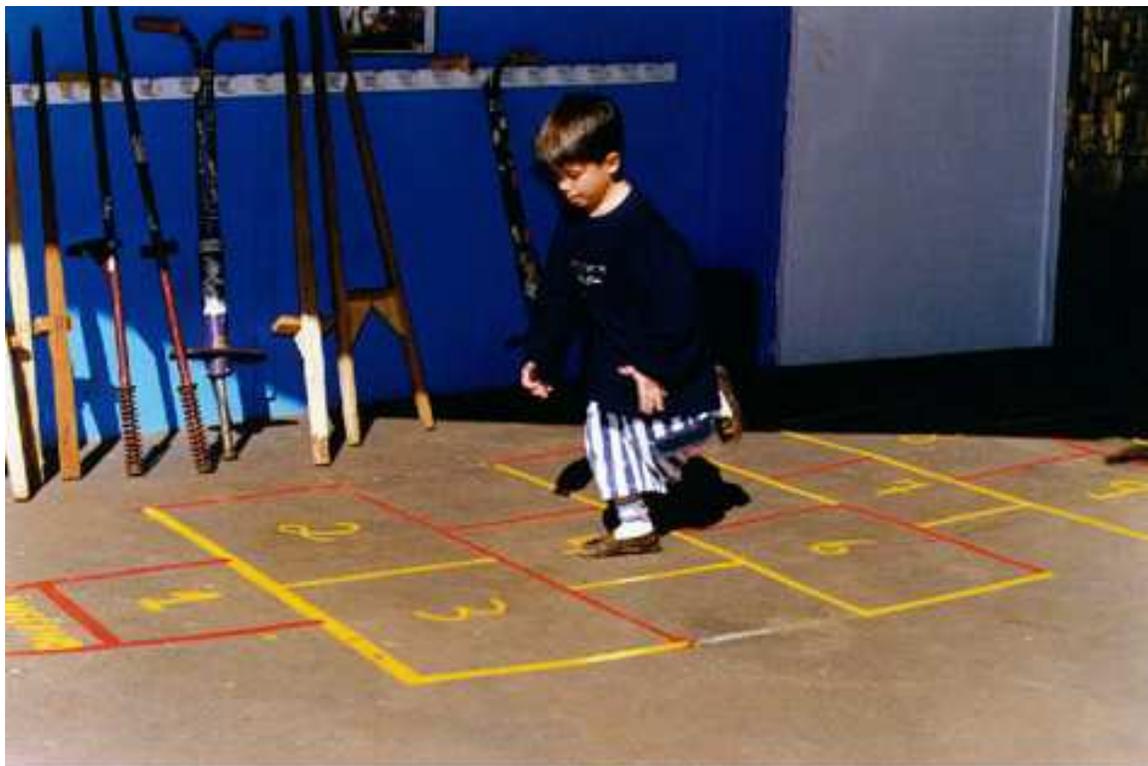


Foto 4 – Local: Brinquedoteca Municipal de Maringá – Praça Napoleão Moreira.

Na foto 4, pode-se perceber que as brincadeiras tradicionais como a perna-de-pau, o pula-pula e a amarelinha estão presentes na brinquedoteca. A criança acima brinca individualmente de amarelinha. Esta brincadeira possibilita trabalhar com o corpo (equilíbrio, lateralidade), com noções matemáticas (quadrado, número), com noções de espaço e de tempo, e com regras que as próprias crianças constroem ou que são transmitidas.

- **brincar x trabalhar:** por meio da brincadeira a criança pode aprender a trabalhar porque está em atividade e descobre o prazer de estar ocupado, o que irá se transformar em predisposição para o trabalho. Isto facilitará a escolha de uma profissão. Essas duas atividades não são opostas, e podem quase chegar a ser sinônimas, se o prazer na atividade for preservado;



Foto 5 – Local: Brinquedoteca Municipal de Maringá
– Praça Napoleão Moreira.

De acordo com a foto 5, é possível constatar que a criança é livre para brincar na brinquedoteca pois ela escolheu a roupa do Homem Máscara, o chapéu da Joanelha e depois foi construir um brinquedo de sucata.

- aprendendo e inventando: o brincar proporciona o aprender-fazendo e inventando.

A criança pode aprender novas informações e até superar dificuldades de aprendizagem. Além disso, ela pode criar o próprio brinquedo. Segundo Cunha, para que o ato criativo aconteça é preciso haver alguma confiança na própria capacidade de criar, e o medo de errar ou de ser ridículo são os maiores inibidores do processo

criativo. Assim, “(...) *para não se ter medo de errar é preciso sentir-se aceito e estar afetivamente seguro, o que não é possível se o contexto não for favorável ...*”⁵.

- **jogando e competindo**: este tipo de jogo exige a necessidade de parceiro, e a relação de parceria expõe as possibilidades dos participantes, afetando suas emoções, pondo à prova suas aptidões e testando seus limites. Entretanto, o desafio existente na possibilidade de vencer o jogo gera motivação, aspecto positivo desta brincadeira. Quanto ao seu aspecto negativo, a melhor solução para neutralizá-lo, conforme Cunha (1994), é optar por jogos grupais, aqueles nos quais quem vence ou perde é o grupo. Para a autora,

“... aproveitar as situações que acontecem no decorrer de um jogo também será uma forma eficiente de trabalhar todos estes diferentes aspectos ... (...) Jogar, competir e participar de atividades comuns são excelentes oportunidades para que a criança (o adulto também) viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e a aprender uma forma de convivência mais enriquecedora”. (p.26/27)

As fotos vistas anteriormente demonstram que na brinquedoteca a criança é livre para brincar de todas as maneiras mencionadas por Cunha (1994), e quando chega a brinquedoteca “(...) *não sabe a princípio do que irá brincar, ou por quê; ela não tem um plano consciente*”, Bettelheim (1988, p.163). Para o autor, muitas das brincadeiras das crianças servem a seus planos inconscientes, por isso o papel do adulto em qualquer situação de brincadeira consiste em apenas dar sugestões.

⁵ Palestra realizada em Santa Maria, RS, em Maio de 1996.

1.3 - O brincar e a escola

Apesar do grande valor das brinquedotecas, Cunha (1994) afirma que se a escola permitisse à criança desenvolver a livre brincadeira não seria necessária a criação de brinquedotecas.

Todavia, devido ao crescimento populacional, a escola foi obrigada a adaptar-se à massificação, tornando-se cada vez mais racionalista e estruturada. Conforme Huizinga (1971),

“... A palavra “escola” tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava “ócio”, adquirindo depois o sentido exato oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando extrato cada vez mais amplo de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante ...”. (p.169)

O “ócio”, na antigüidade, era o tempo em que as pessoas se dedicavam a poesia, música, dança e teatro. Atualmente se investe pouco nesta área e, *“...em uma sociedade que pratica a admiração por Superman, a educação por meio da arte tem andanças de Quixote ...” (Carcelen et alii, 1992, p.39).*

Para Barbato (1995, p.30), parece ter sido na Grécia antiga que o jogo foi mais valorizado e sistematizado pela escola. Entretanto, com o Concílio de Trento (1543), a Igreja Católica condenou as atividades prazerosas, contribuindo para que o jogo fosse abolido dos espaços públicos e privados. Dessa forma, a autora esclarece que

“Na sociedade contemporânea, só possuem valor as atividades que geram lucro ... Como o jogo não é produtivo, do ponto de vista do capital, ele passou a ser considerado um simples passatempo, atividade que se opõe ao trabalho. Isso fez com que ele fosse desprezado também na escola, onde o trabalho, para a criança, nada mais é do que o estudo ...”.

Kishimoto (1994) demonstrou, em suas pesquisas, que os primeiros estudos referentes ao jogo educativo surgiram em Roma e na Grécia. Segundo esta autora, *“(...) povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar as pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma ...” (p.15)*. Contudo, tais jogos não são aproveitados ainda como recurso para o ensino da leitura e do cálculo. Já entre os romanos eram utilizados para a formação de soldados. Com o advento do cristianismo, os jogos passaram a ser considerados *“delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez” (ibid)*, sendo proibidos em todos os lugares.

Com o Renascimento, o jogo deixou de ser diversão e passou a ser considerado tendência natural do ser humano. Em função disso, ele foi introduzido nas escolas por Froebel, que foi considerado o pai da construção, fazendo do jogo um recurso auxiliar do ensino. Assim, eles se tornaram populares após a nova concepção de criança, “distinta do adulto”.

Foi com o movimento da escola nova, conforme Kishimoto (1993), por meio de educadores como Froebel, Dewey, Montessori, Decroly e Claparède, que a importância dos jogos passou a ser divulgada nas escolas. Kishimoto afirma que, para Froebel, o ser humano aprendia em contato com a natureza, manipulando

diferentes objetos. Froebel explorava as diferentes características da bola, do cilindro e de outras formas geométricas; entretanto, ele as distinguia do jogo livre. Ele percebeu também que as brincadeiras interativas com as mães proporcionavam a fala das crianças e outras construções, e que estas precisam ser ensinadas a brincar.

Kischimoto (1993, p.111-112) afirma que Dewey *“estimulou a adoção de jogo livre como forma de atender necessidades e interesses da criança”*. Montessori, apesar de ter-se manifestado dizendo que o brincar não levava a muita coisa, permitiu *“... à criança o direito de escolher os materiais para o trabalho escolar”*. Decroly, por sua vez, criou *“... um método de ensino globalizado, com a finalidade de evitar a fragmentação do ensino e atender ao interesse da criança ... denominado centro de interesse”*. Claparède, conforme a autora, também reconhecia a natureza livre do jogo.

Foi esse movimento da escola nova que influenciou a Educação Física, estimulando a perspectiva do jogo enquanto recreação. Entretanto, esta acepção diverge da dos filósofos gregos, de uma recreação descompromissada. Esta passa a ter o sentido de atividade orientada na busca de objetivos ligados ao aspecto físico, cognitivo e social. Na maioria das vezes, entram na categoria de jogos recreativos os pertencentes ao folclore infantil, com predomínio da atividade motora (Kishimoto 1993).

Piaget, em seu livro **Para onde vai a educação?** (1978, p.13), afirma que: *“... para reajustar (...) as formações escolares às exigências da sociedade, será preciso proceder a uma revisão dos métodos e do espírito de todo o ensino”*. Há, segundo o autor necessidade de refletir sobre várias questões,

“(...) a do papel do ensino pré-escolar (4-6 anos), a do significado real dos métodos ativos (de que todos falam e que bem poucos educadores aplicam realmente de forma eficaz), a da utilização dos conhecimentos psicológicos adquiridos acerca do desenvolvimento da criança (...) e a do caráter interdisciplinar necessário das iniciações, e isso em todos os níveis, em oposição ao fracionamento que ainda vigora ...”. (ibid)

No livro **Psicologia e Pedagogia**, Piaget (1975b) defende a idéia de que cabe ao ensino pré-escolar favorecer a inteligência da criança e, para isso, a escola precisa respeitar e explorar as suas atividades espontâneas, oferecendo-lhe materiais adequados para as manipulações sensório-motoras, levando-a à aquisição das noções numéricas e das formas.

No que diz respeito aos métodos ativos, o autor refere-se a eles como sendo uma combinação de trabalho individual e com equipe, a uma educação da auto-disciplina e do esforço voluntário, ou seja, sem imposição dos adultos. Defende ainda a idéia de que: *“(...) A inteligência prática é um dos dados psicológicos essenciais sobre os quais repousa a educação ativa”* (1975b, p.166).

Quanto ao conhecimento psicológico acerca do desenvolvimento da criança, Piaget (1975b, p.104), esclarece que *“quanto mais se apela para as atividades espontâneas das crianças, mais isto supõe uma iniciação psicológica”*. Isto implica que o professor estude e participe de pesquisas, ultrapassando, assim, o papel de mero transmissor.

Piaget (1975b) utiliza o termo interdisciplinaridade quando a solução de um determinado problema é buscada recorrendo-se a diversas disciplinas, havendo reciprocidade nos intercâmbios, capaz de gerar enriquecimento mútuo: “ *a interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém*” (Barthes, 1988. p.99).

As quatro questões acima citadas por Piaget (papel do ensino, significado dos métodos ativos, conhecimentos psicológicos adquiridos pelo professor acerca do desenvolvimento da criança e caráter interdisciplinar) referem-se todas, basicamente, à formação do professor, e, como diz o autor, constituem-se na ‘ *questão-chave*’ para a solução dos problemas da educação. Isso conseqüentemente leva à transformação da proposta curricular pré-escolar. Alves (1983), referindo-se aos currículos, faz a seguinte afirmação:

“... gostaria (...) que os (...) currículos fossem parecidos com a ‘banda’, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente para falar as coisas do amor (...) que ensinassem física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a química com a culinária, a biologia com as hortas e os aquários, política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação ...”. (p.4)

Um currículo como o citado por Alves implica destruir o velho para construir o novo. Para isso, é necessário que as pessoas ligadas à educação sejam transformadas. Como argumenta Sá (1993), os professores precisam fazer o que fez “Alice no País das Maravilhas”, quando, ao tomar a poção mágica, tornou-se pequena

para poder se relacionar com outras criaturas, a fim de ser entendida e atendida. Alice, como mostra a autora, ao ficar pequena não perdeu sua identidade e nem os conhecimentos acumulados. Isso pode acontecer com o professor, mas, conforme Sá, ele precisa romper com os pré-conceitos e as ideologias impostas, precisa destruir e (re)construir junto com o outro, pensando, planejando, voltando atrás, falando sobre o que viu e aprendeu. *“... É um caminho em espiral, que avança e retrocede ...”* (p.17). Sá afirma ainda que é necessário um diálogo constante entre diferentes campos de conhecimentos a fim de que se possa oferecer o chão para que a caminhada aconteça.

Para aqueles que buscam o novo, a caminhada pode ser solitária e “perigosa”. Mas conforme Alves (1995), vale a pena! Para o autor, as pessoas vivem como a “Toupeira”, dentro de túneis, enxergando somente o que estão acostumadas, sendo cegas para as coisas novas, diferentes, nunca vistas, mesmo que elas estejam bem embaixo do nariz. Contudo, o autor defende que é fácil sair de túneis que existem por fora. O difícil é sair de túneis que existem por dentro, porque ninguém os vê.

Além disso, precisamos ter muita segurança sobre o que fazemos para resistirmos às pressões externas, principalmente às dos pais. DeVries e Kamii (1992) constataram em suas pesquisas que, na educação pré-escolar, apesar de muitos pais concordarem com a filosofia da escola, eles mantêm uma prática totalmente contrária, ou seja, acreditam que a criança precisa ser ensinada e treinada. Devido a isso, Rodrigues e Marques (1996) crêem que o professor precisa procurar caminhos

formais e informais para se comunicar com as famílias, pois cada família tem diferentes necessidades e formas de interagir com a instituição.

A nosso ver, os próprios professores geralmente também fazem um discurso, o da escola em que trabalham; entretanto, ocupam-se de uma prática totalmente diferente. Davis e Espósito (apud Yaegashi, 1997, p. 43), constataram em suas pesquisas desenvolvidas na Rede Estadual de Ensino de São Paulo que *“(...)na prática os professores faziam de conta que eram construtivistas, mas continuavam a separar as crianças por filas em ‘fracas’, ‘médias’ e ‘fortes’.*

Essa prática educativa também foi revelada por Becker (1993), em entrevistas realizadas com professores de 1º, 2º e 3º Grau. Tem-se um exemplo de um professor que questionado quanto ao papel do professor e do aluno referente ao processo de aprendizagem afirmou que *“(...) basicamente o autor da aprendizagem é o aluno. O professor ... orienta, incentiva, mostra caminhos... ajuda, mas não pode abrir a cabeça e botar dentro ...” (p.66).* Para o autor, essa é uma forma escamoteada de empirismo, apesar dos resíduos inatistas do depoimento.

Essa forma de conceber a educação, esta prática, é muito prejudicial à criança, influenciando na sua personalidade. De Vries e Kamii (1986, p.302), entendem que : *“(...) Os educadores têm que se educar primeiramente para depois assumir a educação ...”.*

Concordamos com Sá (1993), quando esta afirma que a educação é construída. Por isso, a escola precisa fazer um trabalho em conjunto com os professores e pais. Contudo, necessitam do apoio de todos, incluindo os meios de

comunicação e toda a sociedade. A escola pode ser um espaço de discussão e informação àqueles interessados em aprender sobre a criança.

1.4 - A importância do jogo no processo educacional

Segundo Macedo (1995), antes de os jogos serem importantes para a escola, são importantes para a vida. Devido a isso, ele afirma:

“(...) o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo ... Trata-se de analisar as relações pedagógicas como um jogo ... A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico ... Ensina convenções ... mas não ensina as crianças a “ganharem” dentro dessas convenções...”. (p.9-10)

Piaget (1975b; 1978b), assim como Macedo (1995), Bomtempo (1996), Kishimoto (1995) e outros já citados neste trabalho defendem a utilização do jogo em sala de aula. Para Piaget (1975b), por exemplo, atividades consideradas maçantes pelas crianças como a leitura, o cálculo e a escrita tornam-se apaixonantes quando iniciadas por meio de jogos. Nesta mesma perspectiva, Bomtempo diz que

“o ensino da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento do vocabulário, pode ser considerado uma extensão da brincadeira da criança, pois esse aprendizado implica a assimilação da realidade através do poder dos símbolos, da imaginação”. (1996, p.83)

Da mesma forma, Kishimoto (1995) argumenta que

“(...) Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola”. (p.61)

Na escola, os jogos podem ser utilizados pelo professor de forma espontânea ou dirigida, ou seja, para propiciar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem.

Algumas autoras, como Kamii e De Vries, colaboradoras de Piaget, demonstram muito bem isso em suas obras, nas quais procuraram dar ênfase à importância dos jogos em grupo: **O conhecimento físico na Educação Pré-Escolar** (1985); **Reinventando a Aritmética** (1986); **Jogos em grupo** (1991); **Piaget para a educação pré-escolar** (1991); **A criança e o número** (1994). Nessas obras, as autoras tratam dos principais objetivos da educação infantil, citam os diferentes tipos de conhecimentos, e como as crianças os constroem. Esses jogos são considerados pelas autoras *“... como um importante meio para as crianças desenvolverem cooperação social e superar seu egocentrismo ...”* (1991a).

A superação do egocentrismo é um processo que leva tempo e depende também da postura do professor em relação as atividades desenvolvidas pela criança. Ou seja, o professor precisa aprender a observar mais as brincadeiras das crianças e intervir menos, pois a observação é um *“diagnóstico de pontos fracos e de*

pontos fortes, e de criação de estratégias que conduzem a progresso na prática”, tanto do aluno, quanto do professor, (Schon apud Wassermann, 1990, p.126).

Kamii e De Vries (1985) demonstram a oportunidade que o professor tem de aproveitar as brincadeiras livres das crianças dentro ou fora da sala para desenvolver atividades de conhecimento físico e matemático e como a observação pode contribuir com isso:

“(…) Durante o tempo de brincadeiras livres, o professor geralmente fica observando o que o grupo todo está fazendo, e passa de uma atividade para outra discretamente para observar o que poderia estar se passando nas cabeças das crianças, levanta uma questão se for adequado e dá ajuda quando necessário”. (p.287)

Em consonância com Kamii e De Vries, Wassermann (1990), declara que os professores que observam o desempenho das crianças, em diferentes contextos, têm condições de decidir os próximos passos com cada criança. A autora defende ainda que, *“(…) Ensinar a nós próprios a arte de fazer um ensino reflexivo, durante as investigações das crianças pode ser um dos maiores desafios” (p.126).*

Com relação ao brincar dirigido, Barbato Carneiro (1997), afirma que quando o jogo é utilizado para ensinar algum conteúdo específico, deixa de ser jogo e torna-se um procedimento metodológico,

“(…) mas se a escolha for feita pelas crianças com o objetivo de se divertirem ele passa a ser uma atividade lúdica. No entanto, ... é necessário que as crianças

tenham referencial, pois o jogo não é inato, e se aprende no convívio social ...". (p.5)

Este referencial é uma conquista que se inicia, conforme Oliveira (1997), pelo corpo, ou seja, *"(...) o corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo ..."*. Isto *"... servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aprendizagem de conceitos tão importantes para a boa alfabetização"* (p.52). Desta forma, conforme a autora, é importante que a criança tenha consciência do seu corpo, o que é adquirido por meio das vivências.

Em comum acordo com as idéias de Oliveira (1997), Barbato Carneiro (1995) argumenta que por meio das brincadeiras, como as rodas cantadas, a criança, com a ajuda do corpo, pode adquirir noções de conceitos como dentro, fora, círculo etc. "A Linda Rosa Juvenil", por exemplo, permite a reflexão sobre o bem e o mal. As quadrilhas trabalham algumas noções matemáticas como pares, dupla. A "Amarelinha" pode permitir a compreensão de quantidade, seqüência, ordem crescente e decrescente, números pares e ímpares, figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, semicírculo). Esse jogo, conforme a autora, serve também para introduzir, no repertório infantil, conceitos de lateralidade, como frente, trás, direita, esquerda, dentro e fora, e também a noção de tempo (agora e depois). A brincadeira "Coelho sai da toca" auxilia ainda na compreensão das quatro operações fundamentais.

Na obra **Os jogos e sua importância na escola**, Macedo (1995) defende que *"(...) Quem joga pode chegar ao conhecimento, pelas características do jogo, pelos exercícios, símbolos e regras ..."* (p.10). Ele discute três formas de jogo

concebidas por Piaget e apresenta sua importância e sua finalidade ao processo educacional no aspecto funcional e estrutural:

Jogo de exercício: com relação ao aspecto funcional desse jogo, Macedo defende a importância da 'repetição' para a compreensão dos conceitos pelo aluno. Quanto ao aspecto estrutural, o autor diz que as crianças enfrentam as tarefas de forma menos utilitarista e mais 'filosófica': "... *O saber que a filosofia proporciona, segundo Piaget (1965), é a coordenação de valores, isto é, a produção de conhecimento sobre as coisas em si mesmas*" (1995, p.7).

Jogo simbólico: sob o ponto de vista funcional, esses jogos apresentam sua importância ao ensino na medida em que possibilitam à criança estabelecer relações entre os fatos por meio de analogias. Trata-se de "*(...) repetir, como conteúdo, o que a criança assimilou como forma nos jogos de exercício. Agir, em uma brincadeira de boneca, ... significa repetir ... o que a mãe tantas vezes fez com ela ...*". Já sob o ponto de vista estrutural, Macedo entende que

*"(...) as fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a realidade são como um prelúdio para as futuras teorizações das crianças na escola primária e mesmo dos futuros cientistas ... Em síntese, se os jogos de exercício são a base para o **como**, os jogos simbólicos são a base para o **porquê** das coisas. Mas a coordenação de ambos só se dará com a estrutura dos jogos seguintes, graças à assimilação recíproca ...". (1995, p.7-8)*

Jogo de regras: quanto a eles, para a perspectiva funcional, Macedo diz que valem por seu caráter competitivo. A importância estrutural, conforme o autor,

corresponde a seu valor operatório. Para o autor, estes jogos “(...) oferecem um excelente pretexto para a criança produzir (no sentido de réussir) e compreender situações ...” (1992, p.130).

De acordo com Zaia (1997), os jogos de regras, além de estimular a vida social da criança, desenvolvem as estruturas operatórias concretas, as quais são construídas pela coordenação das ações realizadas pela criança quando experimenta, inventa e descobre coisas por si mesma, quando tem oportunidade de colocar coisas em relação, já que esses jogos provocam a descentração, a tomada de consciência das próprias estratégias e das estratégias do parceiro, estimulando a criança a começar a pensar de forma independente, a analisar as próprias jogadas.

Segundo Kamii e DeVries (1991a), as crianças se “(...) desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras” (p.38). Muitas vezes, as crianças criam as próprias regras. Esta é uma atividade política que implica várias decisões, conseqüentemente coordenação de pontos de vista, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia (tema muito discutido em suas obras).

A finalidade da educação, para as autoras, é a autonomia intelectual, moral, política e emocional. A conquista da autonomia requer o controle mútuo dos desejos, ou negociações para tomar decisões que se obtêm pela cooperação e coordenação de diferentes pontos de vistas, os quais podem ser conseguidos com a ajuda dos jogos. Para Piaget (apud, Kamii e DeVries, 1991a),

“cooperação”, quer dizer “co-operar”, ... “operar junto”, ou “negociar”, para chegar a um acordo que pareça

adequado a todos os envolvidos . (...) A cooperação às vezes implica conflitos e brigas. Se existe um relacionamento de respeito mútuo entre as partes envolvidas, as crianças barulhentas poderão, no momento, voluntariamente construir uma regra para ficarem razoavelmente quietas. Quando as crianças chegam as suas próprias conclusões por descentração e por ver os pontos de vista de outras pessoas, constroem uma regra para si mesmas ...". (p.21)

De acordo com Kamii e DeVries (ibid), os pequenos aprendem muito mais em jogos do que em lições, e quando estão jogando não fazem distinção entre trabalho e jogo, “brincar é fazer” (Winnicott, 1975, p.63). Por isso, os jogos em grupo têm um valor educacional inquestionável para a pré-escola.

Conforme Cunha (1997a), além desses jogos, a pré-escola, preocupada não só com o desempenho escolar mas também com uma boa qualidade de vida, pode planejar atividades motoras, perceptivas, corporal, de estruturação tempo-espacial, de pensamento, de competição, com materiais recicláveis. Assim, além de contribuir com o ambiente, a criança aprende de “(...) *forma rica, criativa e agradável, preservando o prazer da descoberta*” (p.11). Segundo a autora, a utilização desses materiais é uma necessidade para que não se poluam os rios e porque muitas vezes não se possuem recursos para se comprar brinquedos e materiais pedagógicos, “(...) *mas principalmente porque precisamos criar o hábito de criar, de enxergar possibilidades ao nosso redor, de buscar o novo e de transformar*” (p.18). Partindo destes pressupostos, Cunha incentiva a criação, na escola, de uma Sucatoteca.

Em princípio, há certa dificuldade por parte dos professores em criar brinquedos com a sucata, mas a partir do segundo brinquedo *“(...) já é mais fácil e os outros já vão fazendo parte de um processo contínuo de criação em que qualquer sucata passa a ser um desafio irresistível”* (Cunha, 1988, p.25). Ela afirma ainda que esse tipo de material é importante também porque proporciona às pessoas a oportunidade de se livrarem do vício do consumismo e possibilita uma proposta de mudança.

A autora (1997a) defende a idéia de que pela sucata pode-se confeccionar materiais por meio dos quais a criança desenvolve a sua motricidade, as percepções (tátil, auditiva, visual e olfativa), o esquema corporal, o que propiciará a estruturação tempo-espacial, além de desenvolver o pensamento, contribuindo para a construção de conceitos.

Contudo, apesar de tantas possibilidades de atuação em sala de aula para melhorar a qualidade de ensino pré-escolar, muitas crianças ainda continuam sendo expulsas da escola ou encaminhadas para as clínicas de psicologia e/ou psicopedagogia. A respeito disso Wassermann (1990, p.246), argumenta que,

“(...) temos que ter cuidado para não cair na `conversa dos vendedores de testes’, que com as suas promessas de métodos de avaliação mais `fáceis e mais valiosos do ponto de vista científico’, nos seduzem a acreditar ... que ... nos fornecerão os dados importantes de que necessitamos para promover a aprendizagem das crianças (o que na maioria das vezes, não acontece)”.

Macedo (1993) afirma que foi “vítima” da crença nos testes de inteligência donde aplicou as provas piagetianas durante muitos anos. Atualmente, não as aplica mais pois acredita que o seu maior desafio é fazer um diagnóstico operatório por meio do jogo.

1.5 - As contribuições da Psicopedagogia para a escola

Antes de abordarmos a Psicopedagogia na escola procuraremos defini-la seguindo as idéias de Macedo (1992, 1991, 1995), Scoz (1991), Fonseca (1994) e Mrech (1996). Além disso, revelaremos como esses e outros autores interpretam o trabalho atual do psicopedagogo no Brasil e como acreditam que este deveria ocorrer.

Macedo (1992, p.122) recorreu ao “Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” para definir Psicopedagogia e encontrou o seguinte significado: “(...) *trata-se da aplicação da Psicologia experimental à Pedagogia ...*”. Para o autor, isto quer dizer que, pode-se recorrer a dados da psicologia quando se dedica à tarefa de educar ou ensinar alguma coisa a alguém. Macedo (In Scoz,1991) afirma que a identidade da Psicopedagogia deve ser buscada no próprio nome. Assim, quando um profissional da pedagogia realiza esta ação “(...) *levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo*”. O mesmo acontece quando o psicólogo realiza esta ação levando “(...) *em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo*” (viii).

Scoz (1991, p.2) a define como, “(...) a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”. Fonseca (1994) afirma que a Psicopedagogia é uma ciência nova e depende dos avanços na área da Psicologia, da Pedagogia, assim como de outras áreas mais específicas, como a Neuropsicologia, a Psicolingüística, entre outras. Porém, está em busca da própria identidade.

Já o psicopedagogo, para Fonseca (1994, p.19), é aquele

“... que, reunindo conhecimento de várias áreas e estratégias psicológicas e pedagógicas, volta-se para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem atuando numa linha preventiva e/ou terapêutica. Mas a integração entre o conhecimento dessas várias áreas ele a constrói como produto de seus estudos, da sua sensibilidade e da sua experiência”.

Encontrar profissionais que desenvolvem um trabalho na linha preventiva já se torna mais difícil do que na linha terapêutica. A atuação na linha terapêutica é denominada pelos profissionais da área de intervenção psicopedagógica. Mrech (1995) entende por intervenção psicopedagógica o trabalho de atuação realizado por um professor, psicólogo, ou psicopedagogo que aprenda o processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica, em que o cognitivo, o motor, o sócio-afetivo, o econômico e o político sejam levados em conta, e que nem o aluno nem o professor sejam tomados como agentes únicos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Macedo (1992) os psicopedagogos geralmente atuam fora da escola e dentro de quatro atividades: A) orientação de estudos. A ênfase neste trabalho é sobre a melhor utilização do tempo a ser empregado em cada disciplina, ou seja, tudo que se relaciona ao 'como estudar'; B) trabalho sobre conteúdos escolares, conceitos/exercícios, etc; C) desenvolvimento de raciocínio. A ênfase é dada nos processos de pensamento necessários para aprender; D) atendimento de crianças deficientes ou comprometidas, o trabalho desenvolvido às vezes substitui o da escola.

Macedo (ibid) revela também que o atendimento psicopedagógico é realizado de outras formas, por meio de propostas corporais, artísticas, das derivadas da Psicanálise, do Psicodrama. Recorre-se ainda ao computador (linguagem LOGO, jogos e processamentos de texto, etc). Esses trabalhos são complementares aos da escola e quase sempre atendem aos privilegiados. Aos desfavorecidos economicamente cabe a classe especial, a repetência, a exclusão. Para o autor, a Psicopedagogia só é vista como necessária quando a escola não cumpre suas funções de ensinar. Esta concepção valoriza apenas uma parcela de profissionais em nossa sociedade, os psicólogos e psicopedagogos clínicos.

A fim de mudar o rumo desta situação, e para que todos possam se beneficiar, Macedo propõe que os jogos sejam utilizados na prática cotidiana da escola, numa linha preventiva.

Conforme Brenelli (1996, p.24; 28), em contextos psicopedagógicos ou de reeducação os jogos são importantes para as crianças na medida

“ (...) em que permitem investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem afetiva, cognitiva ou psicomotora. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é lhes imputado um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência”.

A escola, conforme Weiss (1997), pode ser a responsável por esse caminho ao criar *“... situações para o fracasso do aluno, para posteriormente tratá-lo?!”* (p.18). Yaegashi (1997, p.24) revelou que, na escola, ainda predomina a visão *“(...) de que as causas do fracasso escolar encontram-se no aluno e em sua família”.* Contudo, a autora constatou que *“(...) grande parte dos alunos que são encaminhados com essa queixa não apresentam qualquer distúrbio ... o que significa que tais dificuldades podem estar diretamente relacionadas à prática pedagógica da escola”.* Yaegashi aponta pesquisas que demonstram algumas causas intra-escolares que podem ser consideradas responsáveis pelo fracasso escolar. Entre elas a autora destaca *“(...) a formação do professor, os métodos de ensino, a avaliação, as propostas pedagógicas implantadas por órgãos do governo, os livros didáticos, a estrutura e o funcionamento da escola, etc”* (p.30).

Para Macedo (1992, p.125), o fracasso escolar é um *“(...) problema ... de natureza política, social, econômica e institucional”.* Contudo,

“(...) uma vez fracassado, mesmo que se combatam as causas desse fracasso ..., o indivíduo dele vitimado tem problemas que passam a ser pessoais. Medidas de caráter geral dificilmente resolverão. ... Só um trabalho localizado e específico poderia romper um círculo vicioso então criado”. (ibid)

Macedo afirma que este trabalho específico só pode ser realizado pela Psicopedagogia, e na que deriva da perspectiva construtivista de Piaget. Mas, isso não quer dizer que a Psicopedagogia tenha a ilusão de resolver o fracasso escolar, pois a sua meta é *“(...) criar condições para que o ser humano possa e queira (na dupla perspectiva funcional e estrutural) estabelecer suas relações com o mundo em um nível operatório formal”* (1992, p.127).

Macedo (1995, p.10) defende ainda o valor psicopedagógico do jogo, porque ele *“... pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados”*. Mas, o autor (1992, p.125) revela que infelizmente as pesquisas nesta área ainda são pouco desenvolvidas e apenas os considerados fracassados têm *“acesso ao atendimento psicopedagógico”*.

Os Psicopedagogos precisam mudar de postura e não podem ficar presos apenas às atividades relacionadas aos alunos, mas devem desenvolver um trabalho mais integrado com a escola. Para Macedo (1993, p.18) estes profissionais podem contribuir com a escola no sentido de *“... compartilhar com os professores as coisas que sentem na vida cotidiana das salas de aulas, mas que muitas vezes não sabem como fundamentar ...”* e podem ainda auxiliá-los a escutar e dialogar com as crianças. Desta forma, *“... as explicações, os sentidos, os procedimentos das crianças para resolver problemas tornam-se muito significativos para os docentes”*.

Weiss (apud Bacha, 1997) apóia a idéia da Psicopedagogia na escola, pois dos casos por ela atendidos apenas 10 a 20% se relacionavam à pessoa, enquanto 80 a 90% tinham como causa do fracasso escolar questões culturais,

sociais e políticas que regem a instituição escolar. Já para Saltini (1997), muitas crianças têm sido atendidas pela Psicopedagogia pelo fato de a escola não saber lidar com o campo simbólico (organização figurativa) do ser humano em desenvolvimento. A favor de Saltini, Mrech (1995) declara que a escola é generalista e que “(...) o sistema simbólico e imaginário do aluno é único” (p.24). Sendo assim, “(...) é o próprio aluno que tem de dizer quem ele é, do que gosta, com que quer brincar ” (ibid, p.26).

Costa (1996) denuncia a intervenção psicopedagógica na escola, por esta ter-se colocado como reeducação. Ou seja, os alunos que se desviam da norma não fazem com que a escola questione tais desvios, os quais são tratados sistematicamente fora dela. Em outros termos, a escola se acha ameaçada pelos desvios (erros) dos alunos. Os “erros”, para Wadsworth (1993, p.184), “(...) constituem uma parte inevitável do processo de construção ...”. Em consonância com Wadsworth, Macedo (1997) afirma que “(...) como processo, ‘errar’ é construtivo, da mesma forma que um modo operatório foi, um dia, pré-operatório” (p.29). A criança, segundo o autor, não erra, apenas age conforme o seu nível de desenvolvimento.

Macedo (ibid, p.31), em sua prática com professores e crianças, refere-se ao jogo como um “(...) instrumento útil para tornar o erro um observável”. O erro, no caso do jogo a derrota, “... sugere - como problema - uma correção dos procedimentos adotados e/ ou uma observação das estratégias do adversário”. Para o autor, jogar é como interpretar um texto independentemente da posição que cada jogador ocupa na partida, pois ambos devem “ler” a jogada do outro, identificando e

relacionando os resultados, afim de obter a solução de um problema. Macedo sugere aos professores que antes de proporem um jogo em sala é importante que investiguem o conhecimento que o aluno já tem sobre ele. Em seguida, é interessante identificar se os alunos demonstram interesse e compreensão das regras. Jogar com regras

“(...) é obedecer a algo que foi previamente aceito . Na escola, por vezes, o único jogo que se pratica é o da transgressão. Mas, no jogo ‘para valer’ o desafio não é a transgressão, e sim a entrega ou obediência, porque aceitou jogar, livre e convencionalmente e com isso, ganhar ou perder dentro de certos limites ...”.
(Macedo, 1997, p.140)

Para o autor (1993), estes limites, ou melhor, regras, foram estabelecidas pelos próprios jogadores e não fixadas por leis, normas, que são aplicadas na ignorância em virtude das quais é necessário um fiscal externo para controlar seu cumprimento. Já as regras são aplicadas quando conhecidas e aceitas por todos. No jogo, os “fiscais” são os próprios jogadores, que buscam atuar cada vez melhor em uma partida. Macedo (ibid) demonstra, em seus trabalhos, que os procedimentos adotados pelos professores em sala de aula se dão sob o discurso das leis: *“(...) ao desconhecerem o saber das crianças e ao não perguntarem a elas sobre isso, os professores se vêem levados a operar no discurso da lei”* (p.17) e, assim, a palavra como o lugar do professor, continua sendo o melhor.

Segundo Oliveira (1997), *“... muitos professores estão mais preocupados com os rótulos do que com as soluções e cada vez mais vão provocando evasões escolares ...”*. Para evitar esse acontecimento a autora sugere que o professor deve

procurar descobrir o que está acontecendo com a criança antes de encaminhá-la para as clínicas de reeducação, pois é ele “ *quem tem mais condições de desenvolver um maior aproveitamento acadêmico e ... não pode se alienar neste sentido*” (p.134/135). Todavia, para que isso ocorra o professor necessita estar bem esclarecido e capacitado, a fim de sanar as dificuldades que podem existir dentro e fora da sala de aula, deixando para outros profissionais apenas casos que não são de sua alçada. Weiss (1997) acredita que a escola deveria se preocupar com uma terapia mais fácil e simples, ‘a terapia do sucesso’ ao qual é adquirida principalmente por meio dos jogos e brincadeiras.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1 - Problemática e justificativa

Diversas pesquisas têm demonstrado que por intermédio das brincadeiras e jogos infantis a criança vê e (re)constrói o mundo. Apesar desta constatação e de “todos” concordarem que o brincar é uma atividade natural e espontânea da criança, este passou a ocupar um espaço limitado em sua vida . Em função disso, alguns educadores procuram resgatar o brincar na pré-escola. Sob essa mesma perspectiva, a pergunta básica que nos propomos investigar é: as pré-escolas maringuaenses (PR) incentivam e apóiam as brincadeiras infantis, fazendo destas parte de sua proposta curricular?

Esta questão nos parece importante, pois inúmeros estudos têm demonstrado que mesmo com todo o seu valor o brincar ainda continua sendo banido da escola (Ministério da Educação e do desporto, 1996; Galvão, 1996; Gonzalez, 1997). Em tais estudos foi constatado que o brincar livre não é levado em conta no currículo e na prática do dia-a-dia das pré-escolas, e em quase todas elas os materiais utilizados pelas crianças são os mesmos (lápis de cor, tintas, papéis coloridos ...). Além disso, as atividades acontecem casualmente, sendo transformadas em atos rotineiros.

Conforme Galvão (1996), as atividades mais desenvolvidas pelas crianças no período em que permaneciam na sala se resumiam às ligadas à construção da escrita e ao formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora. Cada linguagem é separada da outra. Não se mistura escrita com colagem, modelagem com pintura, desenho com dramatização. Durante o recreio, por sua vez, brincavam de faz-de-conta, exploravam os brinquedos, corriam e conversavam.

Para a autora, entre esses dois extremos (atividades dirigidas na sala e espontâneas no recreio) não havia situações intermediárias nas quais a criança pudesse exercer o controle da própria atividade contando com o auxílio de um elemento exterior.

As tarefas desenvolvidas em sala de aula levam à fragmentação do indivíduo. Entretanto, há outras que deixam de lado a diversidade das relações, dedicando todo o tempo escolar à uniformidade. Isso gera, conforme Ruiz e Bellini (1997), um poderoso mecanismo de exclusão. Um exemplo disso, para os autores, pode ser encontrado nos “(...) *rituais ... da fila, do canto, da reza, do uniforme, do cabeçalho repetidos anos a fio na escola ... como uma espécie de heranças que uma geração passa à outra*” (p.68).

Atualmente a sociedade, como um todo, separa a razão da imaginação e incentiva a formação de indivíduos que se dedicam à arte ou à ciência. Isso nos parece contraditório, pois no mundo do trabalho será exigido que a pessoa tenha esses dois aspectos desenvolvidos.

Dados levantados por Gonzalez (1997) revelam que na cidade de Campinas-SP a maioria das pré-escolas permite que a criança brinque

espontaneamente apenas 30 minutos diariamente, e o resto do tempo é dedicado às atividades direcionadas, geralmente usando folhas mimeografadas.

Devido a essas e a outras práticas, o MEC conduziu uma pesquisa com duas etapas a fim de analisar a situação atual da educação infantil no Brasil. A primeira etapa refere-se às propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas Secretarias dos Estados e dos Municípios das capitais. A segunda etapa refere-se à prática pedagógica dos educadores. Participaram dos estudos vários consultores, dentre os quais destaca-se Sônia Kramer, além dos técnicos do MEC.

Com relação aos documentos analisados, constatou-se que a grande maioria das Secretarias apresenta na proposta uma fundamentação teórica, podendo-se identificar concepções variadas de criança, educação, pré-escola, desenvolvimento, aprendizagem etc.

Além disso, muitas das propostas caracterizam as crianças como seres sociais, psicológicos e históricos, enfatizando-as como cidadãos. Outras as consideram apenas na sua dimensão psicológica. No que se refere à educação, a maioria das propostas defende uma educação “democrática”, possibilitando a elas o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Tais conhecimentos geralmente se apresentam organizados nas tradicionais disciplinas presentes no currículo de ensino. Em decorrência disso, a função pedagógica se restringe à alfabetização. Poucas propostas procuram repensar o conceito de pré-escola e retomar o conceito de função pedagógica.

No que diz respeito às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, os resultados da pesquisa revelaram que o construtivismo piagetiano foi o mais

citado: “... é como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas ou uma chave valiosa que abriria as portas da credibilidade de qualquer projeto ...” (p.41). Contudo, muitas das propostas misturam e superpõem autores, sem diferenciação de suas concepções teóricas.

Identificou-se ainda que estas propostas são impostas pelos técnicos da educação aos professores por meio de treinamentos e cursos de curta duração. Isso leva apenas à incorporação de “... chavões, enquanto suas práticas permanecem inalteradas ...” (p.42).

Nas visitas realizadas às instituições perceberam-se marcas da escolarização tradicional: trabalho centrado no adulto; carteiras enfileiradas ou espaços e mobiliários inadequados; ausência do lúdico; ênfase no aspecto cognitivo, principalmente em atividades de alfabetização. Estas constatações foram feitas principalmente nas escolas públicas em nível de 1º Grau, tanto em função da proximidade do modelo quanto pelas próprias pressões da escola, dos professores de 1º Grau ou mesmo dos pais.

Quanto às pré-escolas que funcionam em prédios particulares, atendendo a crianças até seis anos, foi possível observar características diferenciadas das escolas públicas em relação a estrutura, organização e funcionamento. Ou seja, os espaços internos e externos, bem como os equipamentos e materiais, eram apropriados à faixa etária.

Neste contexto, o cotidiano do trabalho pedagógico oscila entre áreas do conhecimento e do desenvolvimento. Com relação à área de conhecimento, geralmente valorizam a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e

Sociais, dentre outras. Aqueles que privilegiam a área de desenvolvimento em geral se concentram nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores. Há também, os que tentam articular desenvolvimento e conhecimento, tendo os jogos e as brincadeiras como organizadores do currículo, e as interações das crianças como o motor da aprendizagem. Nestes locais percebeu-se “... *um trabalho vivo e pulsante, permeado pelo prazer e pleno de sentido e significado*” (p.52), tanto entre as crianças quanto destas com as educadoras.

No que diz respeito à metodologia de trabalho, a maioria propõe temas integradores, fazendo junções forçadas e artificiais, tratando de forma superficial os conteúdos. Ou, então, oferece uma lista de atividades isoladas para serem realizadas com as crianças, as quais eram muitas vezes organizadas por disciplinas.

Os documentos revelam ainda que há uma rotatividade e/ou mobilidade muito grande dos profissionais, acarretando descontinuidade no processo formativo, juntamente com a conseqüente desvalorização desses profissionais.

Percebeu-se que nas pré-escolas os profissionais se dividem entre especialistas (diretor, supervisor ou orientador), que, em geral, não têm formação específica na área de educação infantil, e os professores/ educadores que possuem habilitação no magistério, em nível de 2º Grau. Alguns destes professores têm estudos adicionais em educação pré-escolar e outros estão cursando ou são formados no 3º Grau.

Identificou-se também uma baixa remuneração, e poucos são os planos que estipulam, dentro da carga horária semanal do professor/educador, um tempo adequado para planejamento e estudos, além de não incluírem outros incentivos à

ascensão na carreira, tais como aumento de salário base por publicação de artigos em periódicos e outros. Praticamente inexitem cursos regulares que habilitam os profissionais para a especificidade da educação infantil, e quando existem desconsideram totalmente a dinâmica da prática cotidiana dos educadores. Isso faz com que as equipes das secretarias se deparem, constantemente, com a demanda desses profissionais quanto ao “como trabalhar”. Geralmente, sem compreender tal reivindicação, acabam por culpar os educadores por não se apropriarem das teorias discutidas nos cursos ou, então, entregam-lhes novos “receituários”, com sugestões de atividades.

O MEC constatou que a demanda pela educação infantil está acontecendo em muitos países em decorrência de vários fatores, dentre os quais destacam-se: o avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança; a participação crescente da mulher na força de trabalho; a consciência social sobre o significado da infância; e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida.

Com toda a sociedade se mobilizando em prol dos direitos da criança e exigindo do Estado o dever de assegurar o seu cumprimento, o MEC formulou uma política Nacional de Educação Infantil, norteadada pelos parâmetros da Constituição Federal, que assegura a educação da criança a partir de seu nascimento, e a pré-escola passou a ser considerada como a 1ª etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania.

Vale ressaltar que uma das ações pedagógicas contidas na Proposta Pedagógica do MEC (1993, p.18) diz que “... o ambiente lúdico é o mais adequado

para envolver criativamente a criança no processo educativo". Barros Lara (1992) afirma que a proposta curricular dos anos 90 já havia sugerido o jogo e a brincadeira, porém em nenhum momento discutiu o papel do lúdico. Essa situação continua se repetindo pois em 1994 o MEC revela por meio de novas pesquisas que o lúdico ficou apenas no papel. Estas pesquisas demonstram a necessidade de mudanças quanto a uma nova concepção com relação ao lúdico.

Estas mudanças já estão ocorrendo no plano teórico isso é o que demonstra o atual Referencial Nacional para a Educação infantil (1998). Este, traz em seu bojo uma nova concepção do brincar no qual o mesmo passa a fazer parte da rotina da sala de aula por intermédio dos jogos de faz-de-conta, jogos de construção e jogos de regras. O papel do professor nestas brincadeiras consiste em fornecer espaço, tempo e material à medida em que são solicitados pelas crianças e quanto a sua participação *"(...) orienta-se pela escuta, observação e solicitação de ajuda das crianças"* (Referencial: brincar/movimento/conhecimento de si e do outro, p. 25).

Hoje, os professores contam não somente com as sugestões contidas neste novo Referencial mas também, com um plano de capacitação que deve ocorrer nos próximos anos. Em Maringá-PR, este plano já vem sendo desenvolvido desde meados de maio de 1998 pelos professores da Universidade estadual de Maringá (UEM) os quais recebem verbas do MEC. Os resultados desse trabalho serão percebidos na mudança de postura dos professores após alguns encontros e reflexão sobre as suas práticas. Como afirma Kamii e De Vries *"(...) cada professor precisa construir sua própria maneira de ensinar, através da reflexão de sua prática ..."* (1991a, p.355).

Contudo, segundo Arroyo (1996) é a prática escolar *“... que introduz novas dimensões, que terminará construindo um novo projeto de educação”*. O autor defende a idéia de que não se elabora um projeto de cima para baixo, mas partindo-se da prática pedagógica das escolas. Para ele, *“... há muita coisa sendo feita que não pode ser mostrada com medo de burocracia ...”*. Além disso, *“... os professores não ficaram esperando a nova Lei de Diretrizes e Bases para renovar a sua prática”* (p.167/172) e nem o novo Referencial.

A renovação da prática escolar não é algo novo em nosso país. Há regiões que já vem realizando este trabalho há pelo menos 24 anos , como é o caso do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar e de 1ºGrau), que capacita pessoal junto às Secretarias de Educação de dezenove estados do país e às Secretarias de Educação de dez municípios do Estado de São Paulo e seis municípios do Estado de Minas Gerais. Este Programa foi implantado após anos de reflexão da coordenadora do mesmo, Mantovani de Assis. À princípio sobre sua prática pedagógica e posteriormente de outros professores. Este programa fundamenta-se nos princípios epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget e conforme assinala, autora do programa,

“Na pré-escola a criança deve encontrar inúmeras situações que lhe permitam exercer a atividade lúdica. Para isso deve lhe ser dado o direito de escolher, não só materiais e brinquedos que ela irá utilizar, mas, também, as atividades das quais quer participar. (...) Todo e qualquer material é utilizado pela criança que se entrega a um jogo simbólico . Entretanto é bom que seja organizado na sala de aula um “cantinho” no

qual possam ser encontrados: roupas, sapatos velhos, utensílios, etc, enfim tudo o que possa ser utilizado para exercitar o simbolismo lúdico (faz-de-conta). Além disso devem existir na sala de aula materiais de sucata, blocos de madeira etc, com os quais a criança possa fazer as suas construções. (...) Os jogos de regras institucionais que se iniciam na idade pré-escolar também precisam ser valorizados. A criança deve ter a oportunidade de brincar de amarelinha, esconde-esconde, pique, barra-manteiga, etc ... As regras e instruções de como jogar deverão ser transmitidas pelas próprias crianças... o educador poderá favorecer o aparecimento desse tipo de jogo e regras ...". (1997, p.1)

O direito das crianças de escolherem as atividades juntamente com o professor faz parte do planejamento do dia em uma escola que recebe orientação do PROEPRE. Isso permite a elas satisfazerem os seus interesses, uma vez que *"... quando as suas escolhas são respeitadas , elas crescem a acreditar em si próprias. Aprendem que são capazes de fazer coisas"* e escolhas, e que estas, *"... têm conseqüências"* (Wassermann, p.18/257, 1990). Quando elas estão interessadas, por certo aplicarão a inteligência para os problemas com os quais se defrontam.

Fazem parte das atividades (diversificadas) os jogos de construção, a modelagem, leitura e escrita, o faz-de-conta, a sucata, a pintura, recorte e colagem, o supermercado e o desenho. Essas atividades, diversificadas, permitem que as crianças doseem o tempo para suas realizações. Neste momento a professora se dirige às crianças e intervém apresentando desafios que produzem conflitos cognitivos.

Lima (1995, p.160) afirma que *“... o conflito é um dos melhores estímulos ‘para descongelar’ o egocentrismo do pensamento infantil”*.

Enfim, pode-se dizer que o planejamento do dia tem como finalidade principal possibilitar à criança refletir antes de agir. Esta reflexão deveria ser *“(...) uma das funções básicas da escola”* (Wassermann, 1990, p.57).

As atividades citadas, conforme Hohmann (1979), devem fazer parte de uma rotina diária da criança, pois

“... Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças , a rotina torna-se mais flexível”. (p.81)

Nesta mesma perspectiva, Wajskop (1996, p.8), defende que : *“... Até a quinta série, os alunos deveriam ter tempo e espaço para brincar na sala de aula. Como hoje quase não se brinca na rua, a escola tem obrigação de preservar esse direito da infância ...”*.

Sendo assim, resolvemos investigar como vem sendo desenvolvido este tipo de trabalho na cidade de Maringá, PR. Se Maringá também tem as suas “ilhas”. Durante o período em que realizamos o mestrado desenvolvemos em Maringá dois

projetos com crianças⁶ e percebemos que é possível resgatar o brincar livre na pré-escola. Para tanto, é necessário que teoria e prática caminhem juntas.

2.2 - Hipótese e objetivos

A forma como é estruturada e desenvolvida a educação infantil em Maringá - PR não possibilita que as crianças exerçam sua atividade natural e espontânea: o brincar. Tal fato pode, como consequência, influenciar em seu desenvolvimento global.

Portanto, em função da nossa hipótese, foram definidos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- investigar como nas pré-escolas públicas e particulares de Maringá as crianças brincam de maneira espontânea;
- identificar se as escolas possuem materiais próprios para a criança brincar;
- observar se os adultos incentivam, dão apoio e participam das brincadeiras infantis;
- contribuir com a práxis do professor e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da criança.

⁶ Em Maringá-PR, participamos como coordenadora de um projeto de pré-escola juntamente com o de brinquedoteca. Isso contribuiu muito com as nossas reflexões e análise dos resultados do

- realizar uma comparação de diferentes pré-escolas da região de Maringá-PR e Campinas-SP.

2.3 - Procedimentos para a coleta de dados

De um total de 101 pré-escolas de Maringá-PR, doze foram observadas em nossa pesquisa, o que corresponde a 10% das pré-escolas. Cinco delas são públicas, sendo quatro municipais e uma estadual. Seis são particulares e uma delas pertence ao SESC (Serviço Social do Comércio). Com a finalidade de realizarmos uma comparação, observamos duas pré-escolas municipais da região de Campinas - SP, (Itatiba e Amparo), perfazendo um total de quatorze pré-escolas. Foi realizada apenas uma observação em cada turma, com a duração de quatro horas.

Antes de iniciarmos a pesquisa realizamos um levantamento do número de pré-escolas junto ao Núcleo Regional de Ensino, Prefeitura Municipal e Sindicato das Escolas Particulares do Noroeste do Estado do Paraná, sediada em Maringá (SINEPE). Este último foi quem nos apresentou a lista mais completa, contendo todas as pré-escolas de Maringá, inclusive as públicas.

Posteriormente, realizamos juntamente com a orientadora um sorteio aleatório de 10% das pré-escolas. Este procedimento foi adotado em função do grande número delas em Maringá (101). A observação realizada no SESC foi devido à intensa procura da mesma por parte dos pais, dado coletado pela observadora em

pesquisa informal na brinquedoteca. Com relação as escolas que recebem orientação do PROEPRE, foi sugerido pela orientadora a quantidade (duas) e a cidade de Itatiba e de Amparo, pela proximidade de Campinas. Entretanto, foi determinado pela Secretaria de Educação local onde seria desenvolvido as observações.

Conforme sugestão da orientadora, quando não fosse permitida a nossa presença na escola sorteada deveríamos observar a próxima da lista. Isso aconteceu em duas pré-escolas particulares, as quais, por coincidência, eram as maiores das que foram sorteadas em Maringá. As diretoras dessas escolas alegaram que as nossas observações inibiriam o comportamento das crianças, dificultando, assim, o andamento das atividades.

Após entrarmos em contato com as escolas sorteadas e definido o período das observações iniciamos a pesquisa.

No que diz respeito às observações propriamente ditas, procuramos não nos restringir só às atividades em sala, mas observarmos também o momento em que as crianças brincavam no parque. Para tanto, utilizamos um roteiro com questões, o qual se encontra no Anexo 1.

2.4 - Instrumento Utilizado

Para a realização das nossas observações nas pré-escolas utilizamos um roteiro retirado do livro **A criança em acção** de Hohmann, M. et alii (1979), o qual foi adaptado à nossa realidade (vide anexo 1). Este roteiro se mostrou relevante, na medida em que constitui um guia derivado da teoria que se baseia nas idéias de Piaget, referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, e também à formação do professor. O autor afirma que o programa não pode ser considerado um “(...) pacote de medidas” (ibid, p.2). Ele não é completo, pois a sociedade está em “(...) contínua transformação e a educação tem de responder à mudança ...”. No entanto, o programa pode representar um compromisso de melhorar a inter-relação adulto-criança e, conseqüentemente, a sociedade.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 2: Resultados das observações realizadas nas pré-escolas de Maringá-PR e região de Campinas-Sp.

Questão	Item	Pub. N=5	Part. N=6	SESC N=1	EMEIs N=2	Total	
						N=14	%
1	A	0	1	0	2	3	21,42
	B	1	2	1	2	6	42,85
	C	0	1	1	2	4	28,57
	D	4	4	0	0	8	57,14
2	A	0	0	0	2	2	14,28
	B	0	0	0	2	2	14,28
	C	0	0	0	2	2	14,28
	D	0	0	0	2	2	14,28
	E	5	6	1	0	12	85,71
3	A	2	6	1	2	11	78,57
	B	2	5	1	2	10	71,42
	C	2	3	1	2	8	57,14
	D	2	3	1	2	8	57,14
	E	1	3	1	1	6	42,85
	F	0	0	0	0	0	00,00
	G	0	1	0	0	1	7,14
	H	2	4	1	2	9	64,28
	I	1	4	0	0	5	35,71
	J	0	1	0	2	3	21,42
	K	3	0	0	0	3	21,42
4	A	5	6	1	2	14	100,00
	B	1	0	0	0	1	7,14
	C	0	1	0	0	1	7,14
	D	0	1	0	2	3	21,42
	E	2	1	0	1	4	28,57

Legenda:

N=14 (nº de pré-escolas observadas). Em Maringá - PR: pub.(públicas, N=5); part. (particulares, N=6). SESC (Serviço Social do Comércio de Maringá, N=1). EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil, Itatiba e Amparo - SP, N=2).

Questões:

1 - A sala de aula está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente? Tais espaços incluem:

A: O jogo do faz-de-conta; B: o jogo de construção; C: o jogo de regras; D: nenhum dos jogos.

2 - As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?

A: As crianças escolhem seus materiais para fazerem representações; B: as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas, em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido; C: os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis; D: os adultos falam com as crianças sobre as suas representações. E: as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações;

3 - A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos?

A: Balanço; B: escorregador; C: gaiola; D: trepa-trepa; E: triciclo/carrinho; F: bolas; G: piscina/tanque de água; H: tanque de areia; I: materiais de construção; J: outros; K: nenhum deles.

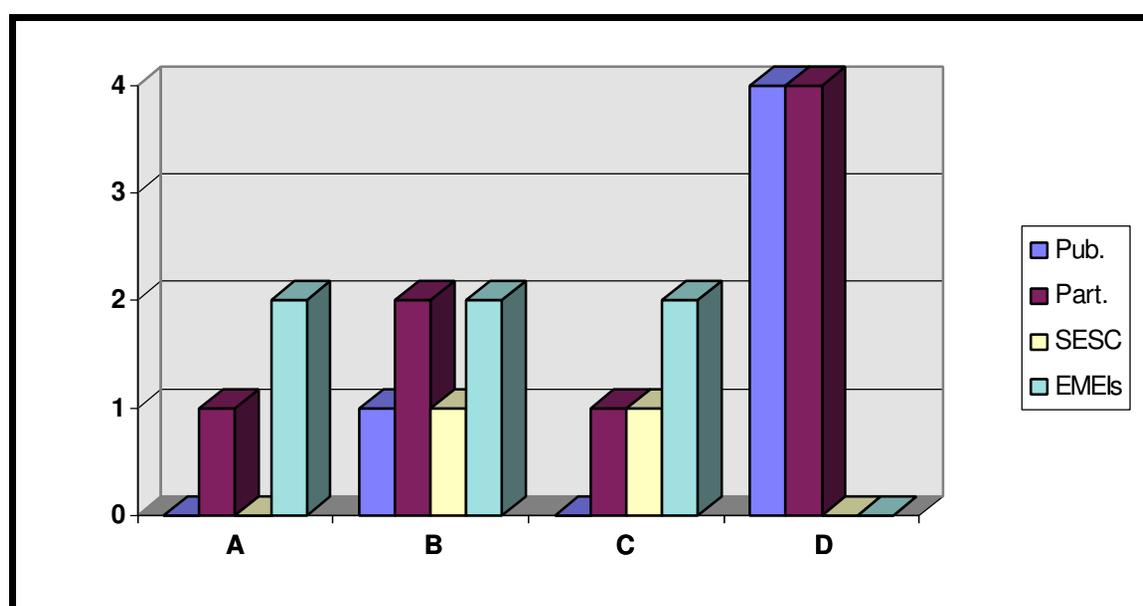
4 - Como acontece a brincadeira ao ar livre?

A: Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se; B: algumas das crianças não brincam; C: os adultos participam ativamente, juntamente com as

crianças; D: os adultos dão início aos jogos e participam deles. E: os adultos incentivam apoiam, desenvolvem as brincadeiras das crianças.

Para melhor compreensão do quadro 2 foram elaborados alguns gráficos que permitem uma visualização das diferenças entre os diversos tipos de pré-escolas observadas.

Gráfico 1: Resultados referentes à questão 1 (A sala está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente? Tais espaços incluem:).



Legenda:

Item A: Jogo do faz-de-conta;

Item B: jogo de construção;

Item C: jogo de regras;

Item D: nenhum dos jogos.

Como pode ser observado no Gráfico 1, no que se refere ao item A, das quatorze pré-escolas observadas, em apenas três (21,42%) foram constatadas a presença de um espaço destinado à brincadeira do faz-de-conta. Entretanto, é necessário ressaltar que duas dessas escolas são da região de Campinas (EMEIs) e apenas uma é de Maringá. Isto significa que nas pré-escolas de Maringá o espaço para a brincadeira do faz-de-conta praticamente inexistente. Tal fato pode ser considerado muito grave, pois já foi comprovado cientificamente pelos autores

relatados neste trabalho que é por intermédio do faz-de-conta que a criança demonstra como vê e constrói seu mundo, como ela gostaria que ele fosse; quais suas preocupações, ansiedades, medos, quais os problemas que não conseguiu elaborar de forma adequada. Barbato Carneiro (1997, p.30) afirma que:

“é principalmente nas atividades de ‘faz-de-conta’... desprezada pela escola, que se observa a criança em toda a sua inteireza ... É nesse momento, tão rico, que o educador deve estar atento para auxiliá-la a superar alguns obstáculos que, certamente, poderão comprometer a aprendizagem”.

Para Macedo (1995), esses jogos são importantes também para o ensino, na medida em que possibilitam à criança estabelecer relações entre fatos, por meio de analogias. Ou seja, dão à criança a possibilidade de compreender as coisas que acontecem no seu dia-a-dia de forma afetiva e cognitiva, tanto na vida social quanto física e este tipo de raciocínio será exigido da mesma na escola. Dominar esses dois mundos (interno e externo) e integrá-los de forma harmônica é o que a criança se esforça por fazer no jogo simbólico. De acordo com Wajskop (1996), a não realização desta brincadeira pode gerar uma criança *apática* ou *agressiva*, e isso acontece porque ela se torna incapaz de soltar a fantasia, o que a impede de compreender e de se adaptar à realidade (escola, hábitos de higiene e alimentação, etc).

A ilustração abaixo demonstra que não é necessário um ambiente rico em materiais para acontecer o faz -de-conta. Quando não há materiais disponíveis, a sucata (frascos plásticos, caixas, retalhos, etc) pode ser utilizada para representar diferentes objetos. Além disso, os próprios pais, quando orientados sobre a

importância desse jogo pode contribuir com a escola doando bonecas, retalhos e outros objetos em desuso.



Foto 6: Criança brincando de casinha (EMEI da região de Campinas, 1974) .

A foto 6, assim como a 8, a 9 e a 10 a seguir, fazem parte do documento do projeto para a formação de recursos humanos para a implantação do PROEPRE (Programa de educação pré-escolar e de 1º grau). Estas fotos demonstram que desde 1974 alguns educadores/pesquisadores já compreendiam a importância do brincar na pré-escola para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

Quanto ao item B, encontramos um total de seis pré-escolas (42,85%) com um espaço para os jogos de construção, sendo uma pública, duas particulares, uma escola do SESC e duas EMEIs. Piaget (1975a) afirma que estes jogos se situam numa posição entre o jogo e o trabalho. Para Friedmann (1996), os jogos de construção representam uma fase de transição entre a fantasia e a realidade. Cunha (1994) revela que esses jogos proporcionam exercícios e desenvolvem habilidades, levando a criança a perceber a necessidade de planejar as ações.



Foto 7: Crianças brincando com o jogo de construção (EMEI da região de Campinas, 1974) .

Em consonância com Cunha, Hohmann (1979) defende os jogos de construção por auxiliarem a criança na construção de estruturas que crescem, “(...) lidando assim com os problemas espaciais e estruturais de equilíbrio e limitação de espaço” (p.53). Auxiliam ainda a aprender : “... selecionar, agrupar, comparar e a dispor objetos, a representar experiências e a desempenhar papéis” (p.54). Também a classificar, por forma, cor, tamanho, peso. Fazem distinção entre alguns e todos. Iniciam comparações, “(...) a partir das quais a capacidade de seriar se desenvolve” (p.272). Esses jogos auxiliam igualmente na compreensão do número, por exemplo, ao contar os blocos que se utilizam numa construção. Neste período a criança está construindo também as relações espaciais, isto se torna possível quando separa as coisas e volta a encaixá-las e quando as ordena e as re-ordena no espaço.

No que diz respeito ao item C, encontramos um total de quatro pré-escolas (28,57%) com um espaço destinado aos jogos de regras, das quais uma é particular, uma é a escola do SESC e duas são EMEIs. Nestes jogos, há sempre o prazer e o

símbolo. As regras são herdadas das gerações anteriores, ou então, (re)construídas pelos membros jogadores. Um jogo de regras propõe uma situação problema (objetivo), que o jogador resolve ou não (resultado do jogo), existindo uma competição entre os jogadores e um conjunto de regras determinando os limites dentro dos quais o objetivo e os resultados do jogo são considerados.

Segundo Andrade (1996), nos jogos de regras a criança precisará pensar em estratégias que a ajudem a alcançar os objetivos, a analisar as jogadas (acertos e erros), e a replanejá-las. Oferecem ainda a oportunidade de trocarem opiniões, de se confrontarem em situações de trapaça, de desacordo, de descentração do pensamento. Tudo isto gera conflito, provocando o raciocínio e contribuindo para o desenvolvimento de observação, comparação, dedução, inclusive de valores como respeito, justiça, etc. Além disso, propicia a independência da autoridade do adulto, levando ao desenvolvimento da autonomia da criança.

Quanto à competição, Andrade (ibid), aconselha trabalhar com a criança a vitória e a derrota. Embora perder não seja fácil, a criança precisa passar por essa experiência para aprender que o perder, assim como o ganhar, faz parte do jogo e da vida, e se desejou participar da brincadeira tem que se arriscar e encarar a perda, se for o caso, como uma demonstração de que seu desempenho precisa ser melhorado. É lógico que isso não é fácil, porém precisa ser visto como um desafio à criança. Agora, se um jogador sempre perde o jogo, alguma coisa de errado está acontecendo: ou o jogo está muito complicado, ou o seu parceiro é um referencial muito alto para ele. O professor precisa estar atento ao que está acontecendo quando as crianças estão jogando, para intervir caso haja necessidade.

Por fim, no que se refere ao item D, encontramos um total de oito pré-escolas (57,14%) em Maringá que não possuem nenhum dos espaços investigados na questão 1. Os resultados revelam que os jogos que exigem mais iniciativas, como o faz-de-conta, foram encontrados em apenas 21,42% das escolas. Os de construção atingiram os 42,85%, apesar disso, este valor ainda é baixo, uma vez que, como afirma Kishimoto (1994, p.31/30), esse jogo é considerado “... *de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades ...*” além de ter “... *uma estreita relação com o faz-de-conta ..*”. Todavia, ele não substitui o faz-de-conta e nem os jogos de regras, o que atingiu o índice de apenas 28,57%.

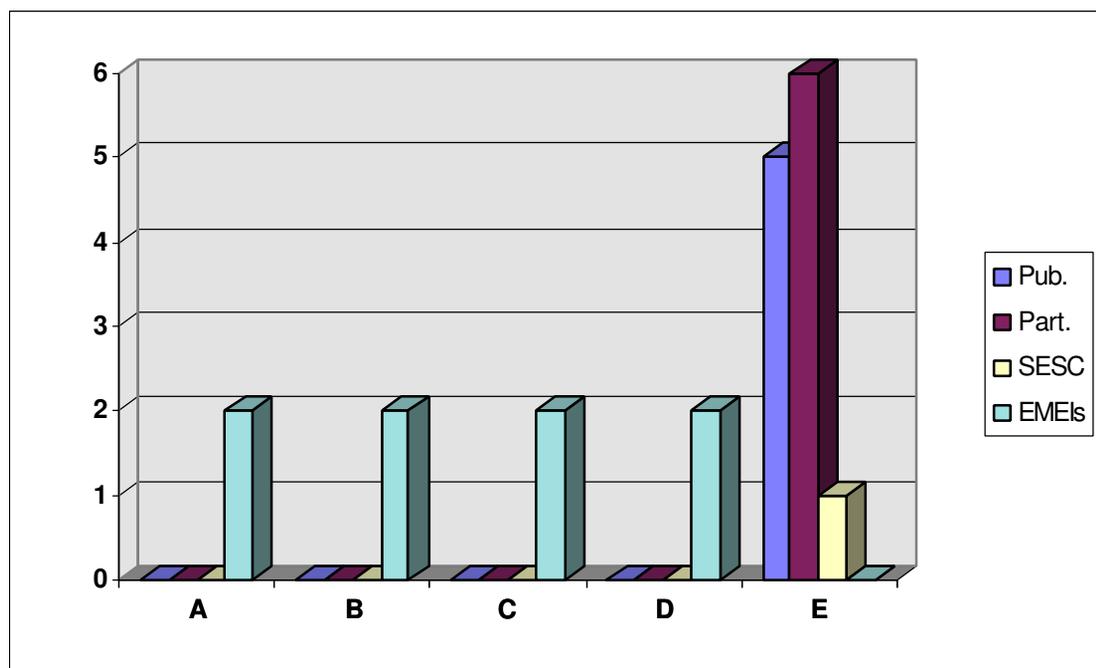
Acreditamos que os jogos de faz-de-conta e os de regras são os menos utilizados, pois lidam com sentimentos mais profundos, como passividade, agressividade, direitos e deveres, justiça, enfim ética. Infelizmente, a escola não deseja se deparar com estas questões, pois fogem de sua alçada. Esta omissão deve-se ao fato de que a escola não está interessada em rever a sua postura e os seus dogmas, pois prefere deixar as coisas como estão porque assim se mantém segura.

A maioria das pré-escolas em Maringá, como revelou a equipe pedagógica do Núcleo Regional de Ensino (Mello, 1998), sequer tem alvará de funcionamento e sobre isto não ocorrem denúncias, nem contra a qualidade de ensino ou falta de infraestrutura. Revelou ainda que, para alguns pais leigos, as escolas não passam de um “depósito” de crianças. A equipe declarou também que o problema é sério, pois o número de escolas infantis aumenta a cada dia e o seu trabalho de vistoria é precário,

devido à falta de funcionários. Esta situação contribui para que “qualquer pessoa” possa abrir uma escola.

Em contraposição, nas duas EMEIs, de Amparo e Itatiba, os três espaços se fazem presentes desde a década de 70.

Gráfico 2: Resultados referentes à questão 2 (As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?).



Legenda:

Item A: As crianças escolhem os seus materiais para fazerem representações;

Item B: as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas, em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido;

Item C: os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis;

Item D: os adultos falam com as crianças sobre suas representações;

Item E: as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações.

Como pode ser observado no Gráfico 2, no que se refere aos itens A, B, C, e D apenas nas duas pré-escolas das EMEIs (14,28%) os mesmos foram constatados de forma positiva. Isto se confirma ainda por meio das fotos 7, 8, e 9. Já, nas demais pré-escolas observadas em Maringá (85,71%) as crianças não têm liberdade para fazerem suas representações, dado este demonstrado por meio do item E.

A escola castra o processo criativo, indispensável à resolução das situações problema e da preparação para a vida ao impedir que as crianças se expressem livremente, argumenta Cunha (1997).

Piaget (1975d) afirma que para a criança alcançar o desenvolvimento normal precisa interagir espontaneamente com materiais cada vez mais complexos, como, os jogos de construção, e os mecânicos, ao mesmo tempo em que prepara o período seguinte, do jogo simbólico e de regras. Mas, para isso precisa de tempo e de brinquedos (Bettelheim, 1988), a fim de elaborar as idéias que encontra.

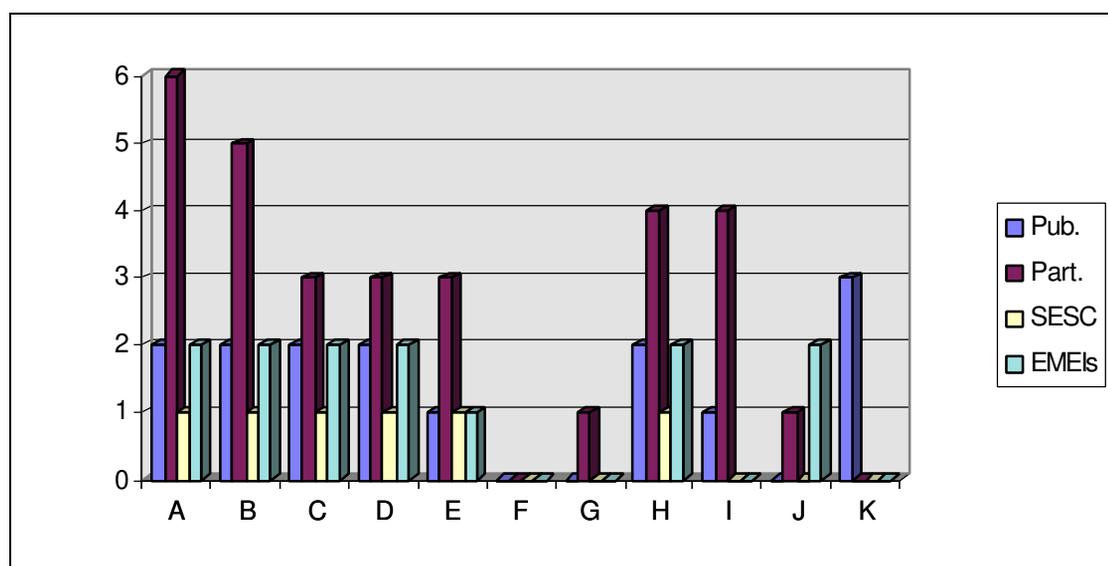
Bettelheim (ibid), acredita que

“... quanto mais oportunidades a criança tenha de desfrutar a riqueza e a liberdade de fantasia da brincadeira em todas as suas formas, mais solidamente seu desenvolvimento se processará. Os encontros posteriores com os estudos, jogos e esportes reforçarão e acentuarão seu conhecimento e domínio do mundo. (...) O domínio da experiência escolar precisa ser conquistado através dos canais mais imaginativos das primeiras brincadeiras”. (p.176)



Foto 8: O professor participa de forma ativa das brincadeiras das crianças. (EMEI da região de Campinas, 1974.)

Gráfico 3: Resultados referentes à questão 3 (A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos?).



Legenda:

A: balanço; B: escorregador; C: gaiola; D: trepa-trepa; E: triciclo/carrinho; F: bolas; G: piscina/tanque de água; H: tanque de areia; I: materiais de construção; J: outros; K: nenhum deles.

De acordo com o Gráfico 3, no que se refere ao item A encontramos um total de onze pré-escolas (78,42%) em que foi constatada a presença de balanços. Dessas, duas eram públicas, seis eram particulares, uma do SESC e duas EMEIs. Com relação ao item B, encontramos um total de dez pré-escolas (71,42%) que possuíam escorregador. No que diz respeito ao item C, encontramos oito pré-escolas (57,14%) com a presença de gaiolas. Os trepas-trepas (item D) foram constatados também em oito (57,14%). Os triciclos/carrinhos (item E), por sua vez, foram observados em seis (42,85%). Em algumas dessas escolas o carrinho foi o brinquedo mais encontrado, sendo confeccionado, em alguns casos, de caixa de papelão. No que se refere ao item F tivemos uma surpresa, pois a presença de bolas não foi constatada em nenhuma das pré-escolas observadas. Quando havia bolas, essas eram destinadas às crianças mais velhas, ou seja, que freqüentavam o ensino primário. A presença de piscina/tanque de água (item G) foi constatada apenas em

uma pré-escola particular (7,14%). Os tanques de areia (item H), em nove pré-escolas (64,28%) e os materiais de construção, em cinco (35,71%). No que se refere ao item J (presença de outros materiais além dos investigados no nosso roteiro – Anexo 1, encontramos três pré-escolas (21,42%) com materiais que se diferenciavam, ou seja, em uma particular havia uma “ponte” de madeira ligada a um “foguetete”, e nas duas EMEIs as crianças tinham sucatas para criar e árvores nas quais podiam subir e descer. Por fim, com relação ao item K encontramos também três pré-escolas (21,42%) que não possuíam nenhum dos materiais ou equipamentos que faziam parte do nosso roteiro de pesquisa. Vale ressaltar que, ao observarmos o Quadro 2 e o Gráfico 3, fica evidente que as pré-escolas particulares de Maringá e as EMEIs da Região de Campinas destacam-se pela presença dos materiais e dos equipamentos previstos.

A experiência com os equipamentos ajuda a criança a desenvolver a coordenação motora fina e global, e quanto mais consciência tiver daquilo que seu corpo pode fazer, maior será a percepção do espaço que a rodeia e das relações entre os objetos no espaço.

Hohmann (1979) revela que os equipamentos ao ar livre contribuem com o desenvolvimento da criança quanto às relações espaciais e “... *enquanto se movimentam para cima, para baixo, à volta, por dentro e através das coisas, vêem-nas de pontos de vista muito diferentes*” (p.305). Isso acontece quando a criança se põe de várias maneiras, de cabeça para baixo, em cima do escorregador, no trepa-trepa, no balanço, em brinquedos com rodas, na caixa de areia ou água, por exemplo

ao encher e despejar recipientes. A criança lidará com o tempo, a velocidade (depressa e devagar) e a coordenação motora.

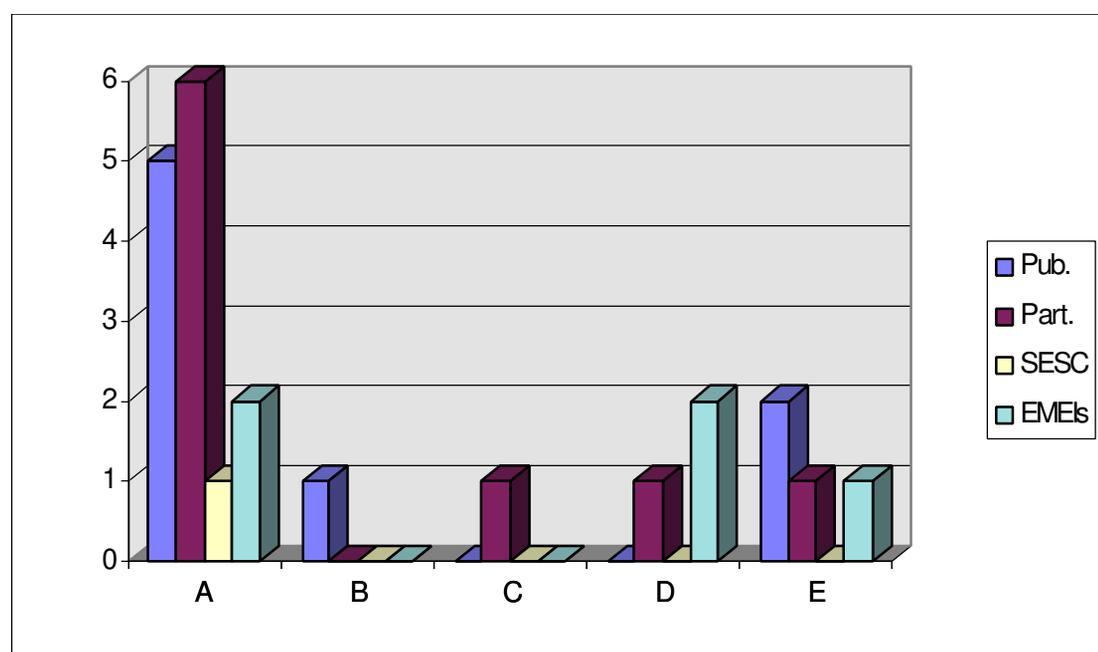
Kamii e De Vries (1985a) defendem a idéia de que com equipamentos ao ar livre como as gangorras, os balanços, os escorregadores, etc, as crianças, ao agirem sobre os objetos e ao observarem suas reações aprendem várias coisas sobre física elementar, por exemplo, *“(...) elas encontram uma correspondência entre a altura em que o balanço atinge quando vai para frente e quando vai para trás ...”*. Na gangorra *“... descobrem que quando se movem para frente, em direção ao ponto de apoio, elas sobem e a criança do outro lado da gangorra desce ...”*. Também descobrem que *“... um escorregador mais íngreme, mais longo ou mais acidentado é mais emocionante e mais divertido que o tipo monótono, inofensivo ...”* (p.256). Nestes casos, elas próprias podem ser os objetos observados. E quando fazem isso com outros objetos aprendem que a forma como os empurra depende da relação entre uma variedade de fatores *“... como forma, tamanho, peso, fricção e força ...”* (p.235). Carrinhos e bolas também são objetos que as crianças podem usar de várias formas e observar suas reações.

Com relação ao tanque de areia e água, Kamii e De Vries (ibid) revelam que as crianças aprendem, ao lidar com a água, a comparar, que alguns objetos afundam e não se dissolvem, enquanto outros não se dissolvem e flutuam. Quando a criança está classificando objetos que flutuam e que afundam está desenvolvendo um conhecimento físico e lógico-matemático. Nesta mesma perspectiva, Negrini (1994) ressalta que em quase todas as situações a criança está a representar, seja enchendo ou esvaziando baldes, copos de areia ou água, seja no futebol, quando

escolhe um craque para representar, ou até mesmo em um balanço, quando faz-de-conta que está em um navio em alto mar. Negrini identificou em suas pesquisas realizadas em pré-escolas que, no que se refere à preferência nas brincadeiras livres, os meninos escolhem o balanço e o futebol, e as meninas, o brincar de casinha. Para o autor, todo jogo tem um componente simbólico e, conseqüentemente, regras. No caso das brincadeiras ao ar livre é possível identificar exercício, símbolo, regras e também construção, num mesmo espaço de tempo.

Kamii e De Vries (ibid) afirmam que o professor deveria ter em mente que essas atividades são importantes não somente para desenvolver os aspectos físico e perceptivo-motor da criança, mas também os aspectos cognitivo, social e moral. Desta forma, não adianta as escolas terem uma boa estrutura física quando a mesma não é utilizada. As escolas mantêm a concepção de que o brincar é perda de tempo e, assim, continuam priorizando as atividades ligadas à memorização e à repetição.

Gráfico 4: Resultados referentes à questão 4 (Como acontece a brincadeira ao ar livre?).



Legenda:

Item A: Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se;

Item B: algumas das crianças não brincam;

Item C: os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças;

Item D: os adultos incentivam, apóiam e desenvolvem as brincadeiras das criança;

Item E: os adultos dão início aos jogos e participam deles.

Conforme pode ser observado no Gráfico 4, no que se refere ao item A, nas quatorze pré-escolas observadas (100%) constatamos que as crianças brincam de forma ativa do ponto de vista físico, com ou sem equipamentos de parque, pois correm, caminham, trepam, empurram, etc.

Quanto ao item B, encontramos apenas uma pré-escola pública (7,14%) na qual verificamos que algumas crianças não brincavam. Segundo Wajoskop (1996), as causas do não brincar são as mais variadas possíveis, podendo vir de bloqueios emocionais ou de problemas na relação afetiva da criança com o professor ou com os colegas. Ou então, a criança não sabe brincar, o que é muito comum hoje

em dia, devido aos fatores que já foram citados neste trabalho (falta de espaço físico, tempo, companhia, televisão, etc). Em conseqüência, a criança se torna apática ou agressiva. Contudo, para a autora, o professor pode ajudá-la, propiciando-lhe brincadeiras adequadas ao seu desenvolvimento, caso em que o faz-de-conta pode ser a melhor solução. Em seguida, ficará mais fácil ao professor estabelecer uma relação de confiança com a criança porque pôde observar e compreender o seu mundo.

No que diz respeito ao item C, em apenas uma pré-escola particular (7,14%) verificamos que os adultos interagem com as crianças. Segundo Cunha (1994),

“... a participação do adulto pode enriquecer e dar prestígio à brincadeira ... Brincar junto reforça os laços afetivos e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto quer brincar com elas, pois sentem que o jogo assim se torna valorizado ... Entretanto, ... a participação do adulto deve se limitar a uma sugestão, um estímulo, um esclarecimento, ou uma participação de igual para igual, para que não haja restrição à iniciativa das crianças ...”. (p.67)

A participação descrita por Cunha praticamente inexistente nas pré-escolas observadas em Maringá, principalmente ao ar livre, momento em que os professores aproveitam para tomar cafezinho, corrigir cadernos ou para conversar com companheiros. Para as crianças, estes momentos (recreios) são muito ricos pois podem expressar os seus sentimentos, seja em forma de brincadeiras ou de brigas. As brigas muitas vezes acontecem porque as crianças não têm opções de

brincadeiras ou porque querem chamar a atenção dos adultos. Assim, acabam liberando a agressividade de forma negativa (atos de xingar, bater, destruir objetos da escola). A companhia do adulto pode evitar esses conflitos ou possibilitar que sejam trabalhados de maneira sadia. Além disso, enriquece a relação de ambos (professor e aluno). Negrini (1994, p.106), em suas pesquisas, “... observou que os professores ficavam no pátio à disposição das crianças, inclusive estimulando-as a realizarem o que se propunham”. E, geralmente, serviam de companheiras simbólicas em alguns dos jogos de representação. Isto foi identificado nas EMEIs e pode ser confirmado pela foto 9.



Foto 9: Crianças brincando ao ar livre no parque em equipamentos de acordo com a faixa etária das mesmas (EMEI da região de Campinas, 1974).

Com relação ao item D, por sua vez, encontramos três pré-escolas (21,42%), sendo uma particular e duas EMEIs, nas quais os adultos apóiam e desenvolvem as brincadeiras juntamente com as crianças. Para Holmann (1979), os professores devem incentivar e dar apoio às crianças, ajudá-las a se sentirem bem com o que são capazes de fazer. Participar com elas depois de as observar, sem as

perturbar ou sem impor a elas um ritmo de ação ou de pensamento. É importante que o professor fale com as crianças sobre o que elas estão a fazer, sem ser didático ou rígido. Permitir que as mesmas iniciem as conversas e que se comuniquem umas com as outras, que façam opções e tomem decisões. Quanto ao desenvolvimento das brincadeiras (tema, papel que o aluno representa e a linguagem que usa para expressar sua fantasia), Wajoskop (1996) revela que isto deve partir das próprias crianças.

Por fim, no que se refere ao item E, encontramos quatro pré-escolas (28,57%) nas quais os adultos dão início aos jogos e participam deles. Isto geralmente acontece quando as crianças são muito dependentes, ou então não sabem brincar. Wajoskop (ibid) argumenta que nestes casos a intervenção é necessária.

Pudemos constatar no gráfico anterior que as pré-escolas particulares se destacam das demais quanto aos equipamentos e materiais ao ar livre. Contudo, a sua existência não garante que os mesmos pudessem ser freqüentemente utilizados pelas crianças. Verificamos que, em algumas das pré-escolas, há dias da semana em se pode freqüentar o parque. Por outro lado, algumas das escolas públicas, geralmente as estaduais, não contam com nenhum equipamento em que a criança possa suprir suas necessidades como um todo. Em uma dessas escolas a professora se sentia obrigada a, duas vezes por semana, levar as crianças em uma praça próxima para que pudessem brincar no parque. Nos demais dias da semana, ficavam olhando os maiores jogar futebol, ou então corriam de um lado para outro. Isto significa que as crianças não estão sendo respeitadas em seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos verificar se nas pré-escolas públicas e particulares de Maringá - PR as crianças brincam de maneira espontânea; como brincam; que materiais utilizam; se os adultos incentivam, dão apoio e participam das brincadeiras infantis e também, como estão estas instituições em relação as de Itatiba e Amparo - SP. Para as observações utilizamos um roteiro retirado do livro de Hohmann, M. et alii (1979), o qual foi adaptado a nossa realidade.

A nossa hipótese inicial de que as crianças não podiam brincar livremente na escola, surgiu de um trabalho anterior desenvolvido com crianças e seus pais em uma brinquedoteca particular em Maringá, pelo qual pudemos constatar que muitas crianças não brincavam. Ou seja, diante de tantas opções, como o canto: do faz-de-conta, dos jogos de construção, dos jogos de regras, de leitura, do camarim de teatro, etc, as crianças, a princípio, não se manifestavam, mas esperavam que os adultos dissessem o que deveriam fazer. Porém, depois de um certo período (horas para algumas crianças, dias para outras), elas se soltavam e demonstravam a necessidade que tinham das brincadeiras, principalmente como meio de extravasar as tensões geradas pelas imposições do meio social, que por sinal são enormes. Às vezes, demonstravam quando brincavam de “faz-de-conta” de casinha ou escolinha, por exemplo, a maneira como a família e a escola as tratavam, o que nos preocupava muito.

Essas situações denotavam nitidamente que o lúdico era deixado totalmente de lado em benefício de outras atividades (computação, inglês, etc), consideradas mais relevantes, principalmente as relacionadas à alfabetização, fato este constatado também nas atividades ao ar livre, quando as crianças apresentavam dificuldades em usar o corpo para correr, pular, saltar, trepar, etc. Houve casos em que as clínicas de psicologia/psicopedagogia encaminhavam crianças das séries iniciais alegando que tinham problemas de aprendizagem ou de comportamento, devido à falta do brincar.

Cunha (1994b) faz referência a uma pesquisa desenvolvida em bairros da cidade de Bruxelas, a qual revela que os jogos de faz-de-conta, assim como os de construção, vêm sofrendo um declínio. Dados comparativos entre 1935, 1973 e 1983 demonstram que a situação é alarmante, ou seja, os jogos de faz-de-conta em 1935 chegaram a 61% do total dos jogos verificados (imitativos, repetitivos e construtivos), em 1973 esses jogos chegaram a 50%, e em 1983 a 26%. Percebe-se que de 1935 a 1983 houve um declínio de 35%. Com relação aos jogos de construção identificou que em 1935 chegavam a 23%, em 1973 a 21%, e em 1983 a apenas 11%.

Tais dados, e a falta de pesquisas referentes ao brincar espontâneo nesta região contribuíram decisivamente para que observássemos doze pré-escolas em Maringá-PR, correspondendo a 10% do total, sendo cinco públicas, seis particulares e uma do SESC, quanto ao trabalho de recreação desenvolvido com as crianças (dado coletado nas entrevistas com os pais, na brinquedoteca). Para as nossas comparações, escolhemos duas pré-escolas da região de Campinas - SP, por trabalharem com o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de 1º Grau), que se

fundamenta na teoria piagetiana. Por ser o lúdico muito enfatizado, faz parte do dia-a-dia da instituição.

Nas observações realizadas constatamos o jogo do faz-de-conta em 21,42% das escolas. Destas, apenas uma era de Maringá. Além disso, em nenhum momento as crianças manifestaram desejo de brincar com os objetos e utensílios dispostos em um canto da sala. Quanto ao jogo de construção, quase metade das pré-escolas pesquisadas 42,85% o utilizavam, geralmente no início ou no final do período. Com relação ao jogo de regra, somente duas de Maringá o adotaram. Em contrapartida, nas duas EMEIs este jogo se faz presente. Estas observações revelam que estes jogos continuam sendo desvalorizados.

A dinâmica instalada na maioria das escolas em Maringá é muito parecida. Ou seja, a forma como se organiza a sala de aula, com carteiras individuais e devidamente enfileiradas, tomando conta de todo o espaço demonstra que o brincar não é levado a sério. Ademais, este tipo de organização impede e até dificulta trocas, necessárias à cooperação e à autonomia das crianças. Até mesmo as escolas em que se sentam em grupo elas não têm liberdade, pois a todo momento a professora interfere.

Durante o período de permanência em sala de aula nas pré-escolas de Maringá percebemos que as atividades se restringiam em: ligar os números de acordo com a quantidade em cada conjunto; escrever de um até trinta; copiar as famílias silábicas; pintar desenhos mimeografados. Uma escola particular nos chocou muito, pois as crianças eram tratadas com descaso e como se estivessem em um exército. A fala de uma professora demonstra a situação de “violência” em que as

crianças se encontravam. A professora dizia: “O rádio está com o jardim II, a caixa de brinquedos com o maternal, só nos resta fazer desenhos livres”. Enquanto as crianças desenhavam “livremente”, a professora dizia: “Não conversem! Sentem! Prestem atenção no que estão fazendo! Agora não é hora de brincadeira”! E no recreio também não devia ser hora de brincadeira, pois estava chovendo e as crianças não tinham espaço fora para brincar e não podiam brincar na sala. Só conversar, e baixo, para não acordar as crianças menores. Após o recreio, a professora pediu que todos colocassem a cabeça na carteira e a mão na cabeça para “descansarem”. Enquanto isso, dizia: “Hora de descanso! Ziper na boca! Um, dois, três, todos de cabeça na mesa. Ninguém falando”!

Cunha⁷ afirma que quanto mais enérgico for o professor mais disciplina consegue, por isso as crianças (soldadinhos) permanecem tanto tempo em filas e fazendo atividades em folhas mimeografadas. Hoje, está comprovado que isso representa o maior fracasso na educação. Não é com autoritarismo que o professor vai propiciar o desenvolvimento da criança, mas dando-lhe opções de escolha. O professor precisa preparar um ambiente livre de repressões, propício à espontaneidade, à liberdade, no qual a própria criança se sinta interessada e desafiada. O interesse comanda a atividade dos dois lados: por parte do professor, que aceita o desafio que cada aluno representa, e por parte do aluno que é tocado pela situação estimuladora. Para isso, faz-se necessário conhecer a criança. Entretanto, cada ser humano é único, ou seja, tem um nível de informação, uma condição física, emocional, intelectual e sócio-cultural. Todos esses aspectos do

⁷ Palestra proferida em Maringá-PR, em 05/09/97.

desenvolvimento humano estão interligados e precisam ser considerados em qualquer atividade realizada com e/ou pela criança.

Galvão (1996) defende a idéia de que a motivação das crianças para realizar as tarefas geralmente provém de interesses pelos temas das atividades propostas e é neste ponto que se encontra *“(...) a grande dificuldade e paradoxo do ensino ... ter de desviar a criança de sua experiência imediata e espontânea para a interessar por aquilo que não se relaciona diretamente com as suas necessidades ou desejos atuais”* (Galvão apud Wallon, 1996, p.46). Quando a criança pode escolher algumas das atividades, a resolução das mesmas torna-se mais fácil e *“(...) a criança acaba assumindo como seu o objetivo vindo do exterior”* (ibid, p.46).

Os conteúdos desenvolvidos durante as brincadeiras infantis, bem como os temas, os materiais, as oportunidades para as interações e o tempo disponível são fatores que dependem do currículo proposto pela escola, revela Kishimoto (1994). Isso quer dizer que o brincar não se enquadra na proposta da maioria das escolas em Maringá. Este fato pode ser constatado por meio do quadro 2 e gráficos 1, 2, 3 e 4. Já nas EMEIs, o brincar faz parte da proposta curricular, e principalmente do dia-a-dia dessas escolas. A sua dinâmica em sala de aula é totalmente diferente das descritas anteriormente: as crianças sentam-se em grupo e fazem os próprios planejamentos diários, com a ajuda da professora, o que lhes possibilita decidir e atuar sobre as suas decisões. Hohmann ((1979, p.86) revela que o planejamento ajuda a criança a *“... formar uma imagem mental da sua idéia e a ter a noção de como proceder ou, pelo menos, por onde começar”*. Para o autor, a *“...opção é a base de todo o planejamento...”* e o *“(...) respeito pela opção das crianças e a sua aceitação são as chaves para o êxito do processo de planejamento”* (p.88-95).

Conforme Hohmann (ibid) a função dos adultos no planejamento é de “(...) *apanharem as sugestões das crianças e as trabalharem com elas: de apoiarem, encorajarem, e desenvolverem as idéias das crianças* “(p.99).

Com relação às atividades ao ar livre, encontramos em 78,42% das pré-escolas observadas os equipamentos previstos em nossa pesquisa. O SESC, as pré-escolas particulares e as EMEIs se destacaram quanto à presença dos equipamentos. Entretanto, em algumas das particulares as crianças brincavam apenas duas vezes por semana. Já, no SESC e nas EMEIs estas brincadeiras faziam parte da rotina diária.

Das crianças que brincavam no parque, 100%, o faziam de forma ativa. Em uma única escola verificamos que algumas não brincavam. Quanto à participação ativa do adulto, poucos incentivavam, apoiavam e às vezes desenvolviam as brincadeiras. Em Maringá, no geral, praticamente não havia nenhuma participação das professoras nesse período; quase todas o aproveitavam para corrigir os cadernos das crianças ou para preparar atividades dos dias seguintes.

Como foi demonstrado, a criança podia se entregar às atividades livres apenas no período do recreio. Era um momento de predominância do lúdico (mesmo na ausência de brinquedos em algumas escolas) e sem a interferência ou participação da professora. As brincadeiras mais exploradas estavam ligadas às atividades físicas, ao parque, onde se localizam os equipamentos para recreação, sendo que em algumas das escolas, principalmente as públicas, este praticamente inexistia. Em conseqüência disso, e afim de atender aos apelos das crianças,

algumas das professoras se viam obrigadas a levá-las a um parque numa praça próxima à escola.

Apesar de alguns professores se esforçarem para lidar com as carências da escola, não conseguem enxergar outras possibilidades além de sair da escola para que as crianças possam brincar no parque. Esta falta de criatividade geralmente ocorre em função do nível de formação do professor. Barreto (1995) revela que os profissionais de educação infantil não recebem uma formação adequada, com conteúdos específicos da pré-escola. Além disso, muitos sequer têm o segundo grau completo. A autora afirma que, embora não existam dados completos sobre esses profissionais, em sua maioria (56,56%) são formados na habilitação magistério de segundo grau, e um percentual menor (17%) tem curso superior.

Em nossa pesquisa não procuramos verificar o nível de formação do professor. Mas, segundo as informações de alguns professores de Maringá, eles possuem o magistério (2º Grau) e realizam poucos cursos durante o ano. Nas EMEIs de Amparo e Itatiba os professores da pré-escola realizam cursos regularmente desenvolvido pelo PROEPRE, o que lhes possibilita atuar de forma a propiciar o desenvolvimento cognitivo, físico-motor, psicológico e social da criança.

Diante do exposto neste trabalho, fica evidente que as atividades das crianças nas escolas de Maringá não possibilitam que sejam alcançados os objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico das EMEIs, os quais se voltam para a conquista da autonomia intelectual e moral das crianças. Isso leva-nos a acreditar que as pré-escolas de Maringá necessitam de mudanças, que vão desde a

organização da sala de aula até a dinâmica da condução de atividades. Isto tudo implica, obviamente, investimentos de ordem material e humano.

Com relação aos investimentos materiais pudemos perceber que são necessários em algumas escolas. Mas outras, embora tenham demonstrado uma boa estrutura física e também brinquedos, não os utilizam. Esses resultados comprovam que há necessidade urgente de investimentos na área humana. É importante investir na formação do professor de uma forma que ele possa refletir sobre a sua prática pedagógica, proporcionando-lhe atividades lúdicas a fim de que perceba como as próprias condutas e reações valorizam as atividades. Assim, poderá compreender melhor a criança. Mrech (1995, p.25) afirma que *“... antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria ludicidade ...”*.

Dessa sugestão na formação do educador, no plano da prática pedagógica, decorre uma demanda teórica importante, que é um aprofundamento do conceito do brincar livre. Isso deve vir acompanhado de uma prática que pode ser conseguida nos momentos em que a escola está ociosa. Para isso, é preciso a organização de um espaço no qual predomine o lúdico. Segundo Negrini (1994), a brinquedoteca encaixa-se muito bem nesta idéia e pode ser criada e mantida com a ajuda da comunidade no próprio contexto escolar. Pode funcionar, *“... em determinadas horas do dia, principalmente nos finais de semana...”* (p.48). Assim, todos poderão se beneficiar.

Noffs (1997, p.16) afirma que talvez as brincadeiras e as brinquedotecas possam contribuir com a criança e com o professor quanto à aquisição de conhecimento, muito mais do que a escola que *“... ainda conta com recursos*

precários, desprestígio dos professores, a pedagogia e a psicologia com um discurso que parece não conhecer o dia-a-dia de uma sala de aula ...”. Noffs chegou a esta conclusão depois de desenvolver um trabalho com professores de uma escola particular em uma brinquedoteca na cidade de São Paulo. Hoje, “(...) *o problema que se enfrenta, na capacitação de docentes, é a liberação da espontaneidade e, portanto, da capacidade criadora*” (Penteado, 1996, p.167).

Por meio da prática⁸ pudemos compreender muito bem o que revelam as autoras acima: a necessidade da brincadeira na vida das pessoas. Percebemos na brinquedoteca, principalmente entre os pais que acompanham os filhos menores, que, em sua maioria, consideram o brincar como um momento de “folga” e neste momento se consegue interagir com as pessoas ao redor de forma ativa. Alguns são mais tradicionais e, apesar de manifestarem desejo e necessidade de brincar, quando encontram brinquedos que lembram a infância (perna-de-pau, pião, cinco maria, etc) se retraem, afirmando que “essas atividades não conduzem a nada, portanto são pra quem não tem o que fazer”. Muitos dos professores, quando se dirigem com as crianças até a brinquedoteca, também se sentem como se estivessem de “folga”: brincam entre si, perdendo a oportunidade de conhecer melhor seus alunos. Outros, até brincam com as crianças, mas somente na brinquedoteca: “na escola não dá tempo; tem muito trabalho”, revelou uma professora de pré-escola.

Para Kamii e De Vries (1991b) somente os adultos é que separam o trabalho do brincar. Constatamos isso também nas pré-escolas, na fala de algumas

⁸Atualmente participamos como coordenadora da Brinquedoteca Municipal de Maringá-PR, que funciona em uma praça da cidade. O atendimento é reservado às crianças de 2 a 12 anos. As menores de 4 anos só podem frequentar acompanhadas dos pais. Realizamos também cursos para professores referentes ao brincar.

professoras. Por exemplo: “agora é hora de trabalhar e não de brincar”, “pessoal eu não estou brincando”, “detesto quando estou explicando e vocês brincam”. As nossas observações e experiências práticas demonstram que há necessidade urgente de mudanças na concepção dessas professoras. Sendo assim, a escola precisa resgatar o brincar espontâneo na sala de aula, de forma que isto não se restrinja apenas ao período do recreio ou então à brinquedoteca. Que esta seja utilizada pelo professor como uma opção a mais e não para livrar a escola da responsabilidade com os interesses e as necessidades da criança, neste caso com o brincar. O professor precisa admitir a necessidade de brincar sem direcionamento, porém com alternativas sugeridas pelos objetos disponíveis no espaço. Isto irá gerar uma dinâmica mais diversificada e rica dando a possibilidade à criança de exercer sua autonomia.

Já foi comprovado por muitos pesquisadores que as experiências adquiridas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida são fundamentais para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Neste sentido, a pré-escola, como declara Weiss (1997, p.15), *“(...) pode formar crianças, que irão para a etapa de alfabetização, autônomas, críticas, criativas, ou ao contrário, dependentes, estereotipadas, com aversão ao trabalho escolar”*. Kamii (mimeog, s/d) revela que isso depende da autonomia profissional e intelectual do professor.

Para a autora, os professores podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da criança. No geral dificultam, pois lhes falta autonomia profissional para tomar decisões, e normalmente *“(...) o sistema escolar desencoraja a iniciativa e quer que os professores sejam obedientes ao invés de críticos e responsáveis”* (ibid, p.2). Além do mais, as pressões políticas levam os professores a mudar *“... suas*

crenças com o público ...”, fazendo-os pular “para o outro lado quando novas idéias peculiares aparecem ...” (p.5).

Kamii esclarece que a liberdade profissional do professor se iniciará a partir do momento em que conseguir autonomia intelectual, e para isso necessita compreender: “Como o conhecimento é adquirido? E como são aprendidos os valores morais?”

Para Barbato Carneiro (1995), a escola perde muito tempo com as explicações orais ou as atividades escritas que não possuem nenhum significado para a criança, e *“...talvez essas sejam as razões do nosso fracasso” (p.31)*. As brincadeiras e jogos fazem sentido para a criança, por isso não fracassam, em seus raciocínios. Agora, o “jogo da escola” é para aprender regras simbólicas de várias espécies. O que não se supõe é que precisa haver continuidade entre o que alguém conhece fora da escola e o que se aprende nela. Esta forma de conceber a educação revela a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas explorando as brincadeiras das crianças em contextos naturais, como as áreas de brincadeiras na rua, em casa, na brinquedoteca ou na própria escola, nos momentos em que a criança pode escolher as brincadeiras.

Os dados revelados nesta pesquisa são alarmantes, pois demonstram que as crianças estão sendo tolhidas em seus direitos e que os professores não possuem nenhum conhecimento sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Sendo assim, esperamos contribuir no sentido de alertar e oferecer sugestões aos educadores, de uma forma geral, para que as atividades

lúdicas não sejam relegadas a um segundo plano, ou apenas ao período do recreio.

Afinal, o brincar na pré-escola é um caso sério

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **A Criança e seus Jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRAMOUICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars poética, 1994.

ALVES, Rubem. **A escola fragmento do futuro**. Fórum de Educação do Estado de São Paulo. 1983, (mimeog.).

ALVES, Rubem. **A Toupeira que queria ver o cometa**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1995.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. **Formação e profissionalização do educador**. VIII ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis, SC, 1996.

BACHA CORTEZ, S. M. A psicopedagogia na educação auxiliando no desenvolvimento da fala em crianças de pré-alfabetização. **Revista de Psicopedagogia**. 40 (16): 4-8, 1997.

BARBATO CARNEIRO, M. A. Aprendendo através da brincadeira. **Revista Ande da Associação Nacional de Educação**, (21): 27-31, 1995.

BARBATO CARNEIRO, M. A. "O Brinquedista". In: **Informativo bimestral da ABB (Associação Brasileira de brinquedotecas)**, 16: 5-7, 1997.

- BARRETO, Angela M. Rabelo. Educação Infantil No Brasil: desafios colocados. CADERNOS CEDES. Centro de Estudos Educação e sociedade. Papyrus, 37: 22, 1995.
- BARROS LARA, Angela M. de. **Educação pré-escolar profanando o formal. A formalização da educação pré-escolar, no período de 4 a 6 anos, na cidade de Maringá.** Piracicaba: Universidade Metodista de piracicaba. Faculdade de Educação: Piracicaba, Sp 1992. (Dissertação de Mestrado).
- BARTHES, R. **O rumo da língua.** São Paulo, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante.** Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOMTEMPO, Eda. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, A. (org.) **O direito de brincar.** 3.ed., São Paulo: Scritta, 1996.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos** São Paulo: T.A. Queiroz, Edusp, 1987.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas.** Campinas: Papyrus, 1996.
- BUITONI, Dulcília Schroeder . **Quintal mágico. Educação-Arte na pré-escola** São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CALIXTO, Afonso. **Brinquedos tradicionais infantis.** Olímpia, Anuário de Folclore, v.10, n. 13, 1983.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O Método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CARCELEN, Carlos et alii. **La guambrateca: recrear y vivir**. Quito: Imprenta Mariscal, 1992.

CARVALHO, André e CARVALHO, David. **Como brincar à moda antiga**. Coleção Pergunte ao José. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987

CASTRO GONÇALES, Maria H. de Reflexões sobre a pré-escola, o brinquedo como oportunidade de desenvolvimento. In: **Anais do I Encontro de Psicopedagogia**. Maringá, p.72,1997.

CHATEAU, Jean. Pourquoi juega el niño? **Psicologia de los juegos infantiles**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1973.

CONKEY, Mc. Play for children with illness, disabilities and learning difficulties. In: MCMAHON, Linnet (org.). **The handbook of play therapy**. Routledge London and New York: ED. Routledge, 1991.

COSTA, M. L. A.da. A intervenção psicopedagógica e a reinvenção da escola para além da modernidade. **Revista de Psicopedagogia**, 37 (15): 12-26, 1996.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994a.

CUNHA, Nylse Helena Silva. In: O Brinquedista, 14, març/abril, 1994b.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A (org.). **O direito de brincar**. 3.ed., São Paulo: Scritta, 1996a.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brincando com crianças excepcionais. In: FRIEDMANN, A (org.). **O direito de brincar**. 3ªed., São Paulo: Scritta, 1996b.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer_brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997a.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Palestra proferida em Maringá-PR em 5 e 6 de set. de 1997b.

DASEN, Pierre. Brincar é importante. **Revista da organização mundial da saúde**. jan/fev, 11-13, 1984.

DIDONET, Vital. Conferência apresentada na abertura do II Congresso Brasileiro de Brinquedotecas. In: **O Brinquedista Cunha, N. H (org.). Informativo bimestral da ABB (Associação Brasileira de brinquedotecas)**, (7): p.4-7, 1995.

DIMARCO, Sérgio Alexandre. "Brincadeira infantil: rodar pião". In: **Anuário do Folclore**. Olímpia, SP: ano XV, n. 18, agosto, 1988.

DOMINGUES, Amélia. Palestra proferida no XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE (21-26 de set), 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

FARIA, Alberto. **Jogos Infantis**. Rio de Janeiro: Almanaque Carnier, 1909.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

- FERNANDES, Francisco et alii. **Dicionário Brasileiro da Editora Globo** 27.ed. São Paulo: Globo, 1993.
- FONSECA, Sônia Azambuja. Mesa redonda - "a formação do psicopedagogo: análise e reflexão". **Revista Psicopedagogia**. (28): 19-22, 1994.
- FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais da criança de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional**. São Paulo: 1990, (Dissertação de Mestrado).
- FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1995.
- FRIEDMANN, Adriana et alii. **O direito de brincar. A Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.
- GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. (98): 37-41, 1996.
- GARCIA, Rose Marie Reis & MARQUES, Lilian Argentina. **Jogos e passeios infantis**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- GRACIOLI ANDRADE, Maria Cecília. Jogo: peça importante na construção do conhecimento. **Revista de Educação**. Campinas. Departamento de Imprensa do Sindicato dos Professores. Març, 1996.
- GRANDO, Regina Célia. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 1995.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Leite Dante Moreira. São Paulo: Perspectiva, 1961.

- HENRIQUES, L. A. & ANNES, J. P. “O desenvolvimento das diversas formas de expressão no currículo pré-escolar: uma proposta didática com enfoque psicopedagógico para a formação e atuação do professor”. In: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996
- HOHMANN, M. et alii. **A criança em acção**. Trad. de Rosa Maria e Rui Santana Brito, 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O Jogo como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Interdisciplinaridade na pré-escola. Anotações de um educador “on the road”**. Paulo: Pioneira, 1994
- KAMII, C. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Trad. Regina A. de Assis. 18.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- KAMII, C. & DeVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget**. Trad. de Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.
- KAMII, C. & DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Maria Célia D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991a.
- KAMII, C. & DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.
- KAMII, C. & DeCLARC, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Elenisa Curt. Campinas: Papirus, 1985b.

KATZ, D. et alii. **Psicologia das idades**. São Paulo: Manole LTDA, 1988.

KISCHIMOTO, T. M. "O Brinquedo na Educação. Considerações históricas". In: **O cotidiano da Pré-Escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. n.7, 1990.

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

KISCHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISCHIMOTO, T. M. "O jogo e a educação infantil". **Revista Pró-Posições**. Campinas : 2 (6): 46-63, 1995.

KISCHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, A. (org.) **O direito de brincar**. 3.ed. São Paulo: Scritta, 1996.

KISCHIMOTO, T. M. Brinquedo - brincadeira e jogo. Palestra proferida na Universidade Estadual de Maringá. Jun, 1996.

KOCH, Dorvalino . **Jogos infantis e educação**. Faculdade de Educação. USP, 1975.

LA TAILLE, Ives de. Palestra proferida no XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE (21-26 de set), 1997.

LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien . **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, Lino de. "Para uma pedagogia construtivista". In: ALENCAR, E. S. (org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, Lino de. Para um discurso das regras na escola ou na psicopedagogia : uma análise construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. (87): 13-19, 1993.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**. (93): 6-10, 1995.

MALTA CAMPOS, M. C. R. "A produção de narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção, num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica". **Revista Psicopedagogia**. (42): 21-24, 1997.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. EDU - 015 - PROEPRE: **Fundamentos teóricos e prática pedagógica**. Campinas: Faculdade de Educação, laboratório de Psicologia Genética, UNICAMP, 1997.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Jogos para Recreação Infantil**. Fundo da Cultura, v. 2., 1960.

MELLO, Liliana. Pré-escola viram "depósito de crianças". **O diário**, 15 de març. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Política de Educação Infantil. Proposta**. Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil**. Brasília, 1996.

- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.
- MRECH, Leny Magalhães. “O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais”. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. 14 (33): 20-38, 1995.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Perspectivas psicopedagógicas**. Vol.1, Porto Alegre: Prodil, 1994.
- NEGRINE, Airton. **Psicomotricidade: alternativa pedagógica**. nº3. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- NOFFS, Neide de Aquino. A brinquedoteca e a psicopedagogia institucional. **Revista Psicopedagogia**. 16 (41), 16-19, 1997.
- OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. Contribuições da psicologia para a superação das *dificuldades de aprendizagem*. In: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PASTOR, Raymundo. Ojeriza dos pais pelo jogo. **Revista do Ensino**. 1 (9), 1935.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (org. Kishimoto). São Paulo:, Cortez, 1996.

PERRET, Clermont & NELLY, Anne. **A construção da inteligência pelo social**. Lisboa: Socicultur, 1978.

PETTY, Ana Lúcia Sécoli. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: Uma perspectiva construtivista**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 1995.

PIAGET, J. (1926) **A representação do mundo na criança**. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record. S/D (mimeog.).

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1975a.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1975b.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho-imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975c.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança . In: **Os pensadores. Problemas de psicologia genética** Cap.II. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Aluyamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1978b.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 2.ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1983.

- PIAGET, Jean. A educação da liberdade. Trad. Telma Pileggi Vinha. In MANTOVANI DE ASSIS (org.). ANAIS do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética. XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, p.201-203, 1996.
- PIAGET, J. et alii. **Los años postergados. La primeira infância.** Buenos Aires: Paidós- Unicef, 1975d.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- RABIOGLIO, Marta Baptista. **Jogar: um jeito de aprender. Análise do pega-varetas e da relação jogo-escola.** São Paulo: 1995.
- ROCHA, M. S. da. **A construção social do brincar: modos de abordagem do real.** Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, Faculdade de Educação, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- RODRIGUES, Maria Lígia e MARQUES, Nerina A.C. “Programa de envolvimento e educação de pais na creche Myriam de Oliveira Fernandes”. In: **Anais do IV Simpósio internacional de epistemologia genética. XIII Encontro nacional de professores do PROEPRE.** Águas de Lindóia, p.313, 1996.
- RUBSTEIN, Edith. Utilização do jogo e da brincadeira em Psicopedagogia: uma abordagem clínica. **Revista Psicopedagogia.** : 15-19, 1996.
- RUIZ, Adriano Rodrigues & BELLINI, L. M. **Educação, construtivismo e ética.** Porto Ferreira: Editora Gráfica, 1996.
- SA MOURÃO, Marcia S. M. “A formação do educador para a pré-escola”. A chave do tamanho. **Revista Criança.** (25): 15-17, 1993.

- SALTINI, Cláudio J. P. Cognição e afetividade: o desejo de saber. **Revista de Psicopedagogia**: São Paulo, 16 (40), 1997.
- SANTOS, S. M. dos et alii. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SARGO, Claudete (apud Bacha). A psicopedagogia na educação auxiliando no desenvolvimento da fala em crianças de pré-alfabetização. **Revista de Psicopedagogia**. 40 (16): 4-8, 1997.
- SEBER, Maria da Glória. **Construção da inteligência pela criança. Atividade do período pré-operatório**. São Paulo: Scipione, 1989.
- SCOZ, B. J. L. et alii. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOUZA, Lídici Pinto de; GRANDE LIMA & Maria A. Rodrigues de. "Educação pré-escolar e desenvolvimento global da criança: sobre exigências para o trabalho docente". In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis: INEP, p. 466-467, 1996.
- SOUZA, Maria Tereza C. C. de. Os jogos de regras e sua utilização pelo professor. São Paulo: **Revista de educação - AEC**. 90, jan/març, 1994.
- TAVARES, Moura. Brincadeiras de antigamente. **O Estado de São Paulo**: Suplemento Feminino (p.11), 1993.
- WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor de pré-escola e de 1ºGrau**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget** Trad. Esméria Rovai 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993 .

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WAJSKOP, Gisela. “Brincar é um direito da criança. Faz-de-conta”. **Revista Nova Escola**, (86): 8-19, 1996.

Wassermann, Selma. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Trad. Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1990.

WEISS, M. L. (apud Bacha). A psicopedagogia na educação auxiliando no desenvolvimento da fala em crianças de pré-alfabetização. **Revista Psicopedagogia**. 40 (16): 4-8, 1997.

WEISS, M. L. “Diagnóstico psicopedagógico. Avaliação do aluno ou da escola?” **Revista Psicopedagogia** (42): 15-20, 1997.

WEISS, M. L. Reflexões sobre a Psicopedagogia na escola. **Revista Psicopedagogia**. : 38 (20): 6-9, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José O. de Aguiar Abrel e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YAEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escola públicas**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997 (Tese de Doutorado).

ZAIA, Lia Leme. “A construção de estruturas operatórias concretas e de noções aritméticas por meio de jogos”. In: **XII Proepre. Construtivismo e educação**. Campinas: Tecnocópias Gráfica e Editora Ltda, 1995.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro utilizado para observação nas pré-escolas

Data: Nome da escola: Quantidade de crianças: Período:

1- A sala de aula está dividida em espaços que permitam às crianças jogarem livremente? Tais espaços incluem:

A- () O jogo do faz-de-conta;

B- () o jogo de construção;

C- () o jogo de regras;

D- () nenhum dos jogos.

2- As crianças têm liberdade de criar as próprias representações das coisas?

A- () As crianças escolhem os seus materiais para fazerem representações;

B- () as crianças constroem representações a partir das próprias percepções das coisas em vez de partirem de um modelo adulto pré-estabelecido;

C- () os adultos incentivam e dão apoio às crianças no seu desempenho de papéis;

D-() os adultos falam com as crianças sobre as suas representações;

E-() as crianças não encontram espaço para fazerem as suas representações.

3- A área de recreio ao ar livre inclui os seguintes materiais e/ou equipamentos?

A-() balanço;

B-() escorregador;

C-() gaiola;

D-() trepa-trepa;

E-() triciclo/carinho;

F-() bolas;

G-() piscina/tanque de água;

H-() tanque de areia;

I-() materiais de construções;

J-() outros;

K-() nenhum deles.

4- Como acontece a brincadeira ao ar livre?

A- () Das crianças que brincam, estas estão ativas sob o ponto de vista físico, correndo, caminhando, trepando, empurrando, puxando e balançando-se;

B- () algumas das crianças não brincam;

C- () os adultos participam ativamente, juntamente com as crianças;

D- () os adultos incentivam, apóiam, desenvolvem as brincadeiras das crianças;

E- () os adultos dão início aos jogos e participam deles.

Obs: Estas questões foram retiradas e adaptadas de Hohmann, M. et alii. **A criança em acção**, 1979.