

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristina de Andrade Varanda; Érica Relvas Prudêncio; Márcia Cristina Portella Rocha Bidá

RESUMO – No processo de aprendizagem dos alunos de escola fundamental e educação infantil, as brincadeiras são oportunidades para a satisfação de algumas necessidades nesse processo. Entretanto, o papel que o professor desempenha é fundamental, tanto como um iniciador e mediador da aprendizagem, quanto como observador e avaliador dos processos ocorridos na aquisição de novos conceitos e conteúdos. Assim, essa pesquisa teve como objetivo conhecer e avaliar as concepções de professores de ensino fundamental e educação infantil sobre o brincar e a sua relação com a aprendizagem e as possíveis diferenças conceituais entre os dois grupos de professores sobre o tema. Utilizaram-se questionários abertos com o levantamento do tempo gasto nas brincadeiras, o material e locais utilizados, a direção e preferência por determinados jogos e o entendimento desses profissionais da relação entre as brincadeiras e o processo de aprendizagem.

UNITERMOS: Jogos e brinquedos. Aprendizagem. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões sobre a função, importância e relação que envolve o jogo educativo e o brincar. Dentre elas está a grande dificuldade de definição desses termos por parte dos educadores. As discordâncias teóricas e

práticas que existem em torno do jogo educativo estão relacionadas com suas funções: lúdica e educativa. Segundo Silva¹, "entre os profissionais da área, parecem persistir muitas dúvidas ao associar o jogo à educação e ao desenvolvimento infantil: se há diferença entre o jogo e o material

Cristina de Andrade Varanda – Psicóloga; Professora do Ensino Fundamental; Especialista em Terapia Comportamental e Cognitiva pela USP; Mestranda em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP.

Érica Relvas Prudêncio – Psicóloga; Especialista em Neuropsicologia pela Divisão de Psicologia do Instituto Central – Faculdade de Medicina da USP – Hospital das Clínicas; Mestranda em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP.

Correspondência

*Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia
Av. Mal. Floriano Peixoto, 277/801 – Santos – SP – Brasil
11060-303 – Fone: (13) 3251-1152
E-mail: crisvaranda@uol.com.br*

pedagógico, se o jogo educativo é realmente jogo e se o jogo tem um fim em si mesmo ou se é um meio para atingir objetivos específicos". O jogo educativo envolve ações mais ativas das crianças, permitindo a exploração e proporcionando efeitos motores, cognitivos, sociais e afetivos. O jogo didático é mais restrito, está atrelado ao ensaio de conteúdos específicos, tornando-se inadequado para o desenvolvimento infantil, por limitar o prazer e tornar-se monótono.

Segundo Silva¹, "qualquer jogo empregado pela escola aparece como um recurso educativo e, ao mesmo tempo, é um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil, desde que a natureza lúdica seja respeitada".

O fato é que o brincar hoje nas escolas é muitas vezes omitido, por receio de que ele seja encarado como forma de "matar tempo de aula". Muitos professores não desenvolvem uma atividade lúdica com a criança, pois seu tipo de formação profissional não contempla informações, nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa. Segundo Fortuna², os educadores "são mais resistentes a assimilar o jogo à aprendizagem, ainda que reconheçam sua importância para o desenvolvimento infantil".

É rara a escola que invista neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira na sala de aula: ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. E até no recreio a criança encontra muitas proibições, como também acontece em outros locais do seu convívio (nos prédios, clubes, etc).

Para a utilização das brincadeiras na escola, a ludicidade deveria estar presente nas atividades propostas pelo professor, como uma parceria. Para Maluf³, o professor deve "organizar suas atividades de aula, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida, o professor deve criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem

na sala de aula em grupos, interagindo uns com outros, e este trabalho coletivo facilitará o desenvolvimento individual. Cabe ao professor em sala de aula estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho".

A identidade do grupo tem como resultado a integração de atividades mais amplas e profundas, como o tipo de liderança, respeito aos membros, condições de trabalho, perspectivas de progresso, retribuição ao investimento individual, compreensão, aceitação e ajuda mútua.

Na brincadeira, a criança tem a oportunidade não apenas de vivenciar as regras impostas, mas de transformá-las, recriá-las de acordo com as suas necessidades.

Além do mais, a brincadeira da criança permite que se conheça com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento de seu raciocínio e linguagem. Segundo Moyles⁴, "o elemento brincar é muitas vezes esquecido e inclusive desprezado por muitos professores".

Para Stevens (apud Moyles⁴), o brincar "é necessário e vital para o desenvolvimento normal do organismo, para o seu amadurecimento como um ser social, pois o brincar está presente em todas as culturas e, muitas vezes, serve como uma linguagem universal".

Levando-se em consideração que o sucesso da criança na escola vai depender, em grande parte, da sua atuação nas atividades propostas pelos educadores, é importante que ela domine as habilidades consideradas habituais de sua idade. As habilidades da criança aumentam com a experiência que ela adquire por meio da brincadeira. Quando pais e professores são capazes de proporcionar oportunidades de brincar que lhe fornecem essas experiências, eles estão contribuindo para o desenvolvimento das crianças, inclusive no aspecto pedagógico, mesmo que não estejam sendo usadas brincadeiras educativas propriamente ditas.

Considerando a bibliografia consultada a respeito da importância da utilização das brincadeiras na escola, as autoras decidiram investigar as concepções acerca do brincar e a

sua possível contribuição para a aprendizagem de alunos da pré-escola e da 1ª série do ensino fundamental de sete escolas públicas de três cidades da baixada santista, no estado de São Paulo.

As autoras avaliaram e compararam o tempo que professores de 1ª série e pré (último estágio da educação infantil) destinam às brincadeiras na escola; avaliaram a importância dada pelos professores das referidas séries ao brincar na escola e a sua relação com a aprendizagem e investigaram o conhecimento que os professores têm sobre a relação entre o brincar e a aprendizagem, de tal forma que pudessem obter dados sobre o que professores de educação infantil e ensino fundamental pensam e sabem acerca do tema proposto e levantar hipóteses sobre como essas concepções poderiam interferir positivamente ou não no processo de ensino e aprendizagem.

MÉTODO

Participaram desta pesquisa 13 professores de pré (estágio III) e 1ª série de ensino fundamental de escolas públicas das cidades de Santos, Guarujá e Praia Grande, no estado de São Paulo. Todos os participantes eram do sexo feminino. A média das idades das professoras de pré e de 1ª série foi de aproximadamente 36 anos.

Foi utilizado um questionário elaborado pelas próprias pesquisadoras, contendo oito questões abertas, que deveriam ser respondidas por cada participante, individualmente. O modelo do questionário encontra-se no Anexo 1.

Os questionários foram entregues a cada participante em seu ambiente de trabalho e deveriam ser devolvidos depois de respondidos.

ANEXO 1

As respostas dadas neste questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O seu nome, bem como o nome de sua escola, serão omitidos.

Nome: _____ Idade: _____

Cargo: _____ Escola: _____

Série em que leciona nessa escola: _____ Nº de alunos : _____

1) Quanto tempo as crianças têm para brincar na escola? _____

2) Qual o local utilizado para as brincadeiras? _____

3) Quais são as brincadeiras preferidas? Qual o material utilizado? _____

4) As brincadeiras são dirigidas? Por quem? _____

5) Você acha importante que as crianças brinquem na escola? Por quê? _____

6) Você usa brincadeiras para ensinar alguma coisa durante a aula? _____

7) Se você usa, o que ensina por meio das brincadeiras? Que brincadeiras usa? Quanto tempo gasta para esse tipo de atividade, por semana? Em que aspectos tais atividades facilitam a aprendizagem? _____

RESULTADOS

O primeiro dado avaliado nos questionários foi sobre o tempo dispensado para as brincadeiras no período letivo.

As respostas obtidas sobre o tempo existente por semana para as brincadeiras encontram-se na Tabela 1.

De acordo com os dados da tabela, pudemos observar que a média de tempo dedicado às brincadeiras na 1ª série foi em torno de 3h41' (Me = 221,25), com desvio-padrão de aproximadamente 3h9' (DP = 189,02). Essa média para o pré foi de 2h55' (Me = 175,45), com desvio-padrão de aproximadamente 1h44' (DP = 104,7). A partir disso, podemos notar que foi relatado um maior tempo utilizado para as brincadeiras na 1ª série, embora haja uma maior variabilidade entre as respostas dos participantes da 1ª série do que do pré.

Em seguida, foi investigado o local utilizado para as brincadeiras.

Na Tabela 2, é possível observar que, para ambas as séries escolares, o pátio (30,56% das respostas das professoras de pré, e 33,33% das professoras de 1ª série), seguido da sala de aula (27,78% das respostas das professoras de pré e 23,81% das respostas das professoras de 1ª série), foram os locais mais citados como espaços usados para as brincadeiras. A brinquedoteca foi indicada como local utilizado para as brincadeiras apenas por professoras do pré (16,66% das respostas).

As professoras de pré também mencionaram o parque, na mesma proporção de respostas que a brinquedoteca (16,66% das respostas), e a quadra esportiva, que foi colocada como o lugar menos usado para as brincadeiras (8,89% das respostas). Na 1ª série, o parque foi indicado pelas professoras na mesma proporção que a sala

Tabela 1 – Relação do tempo semanal destinado a brincadeiras, de acordo com as respostas das professoras de pré e de 1ª série

Pré		1ªSérie	
Nº de respostas	Tempo de resposta	Nº de respostas	Tempo de resposta
2	1h40'	2	1h15'
1	2h	1	1h30'
3	2h30'	1	3h15'
2	2h50'	2	3h45'
1	4h10'	1	5h
1	4h30'	3	não responderam
1	5h		
2	não responderam		

Tabela 2 – Relação dos locais utilizados para as brincadeiras e número de vezes que foram citados nos questionários, de acordo com as respostas das professoras de pré e de 1ª série

Pré		1ªSérie	
Nº de respostas	Local	Nº de respostas	Local
11	pátio	7	pátio
10	sala de aula	5	sala de aula
6	parque	5	parque
3	quadra esportiva	4	quadra esportiva
6	brinquedoteca	0	brinquedoteca

de aula (23,81% das respostas), e em último lugar também apareceu a quadra esportiva (19,10% das respostas).

O terceiro dado investigado em nossa pesquisa foi sobre quais as brincadeiras preferidas e o material utilizado. As brincadeiras preferidas relatadas nos questionários foram agrupadas e classificadas segundo critérios propostos por Bomtempo⁵. A referida classificação encontra-se no Anexo 2 da presente pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos, pôde-se

observar que os jogos de exercício foram os mais citados por professoras de 1ª série (35,29% das respostas), seguidos dos jogos de regras simples (26,47% das respostas), de regras complexas (17,64% das respostas), simbólicos (11,76% das respostas) e, finalmente, de construção (5,88% das respostas) – Tabela 3. Do total de respostas dadas, 2,94% não foram passíveis de classificação.

Em relação ao pré, houve um maior número de respostas citando jogo de regras simples (53,70%), seguidos de jogos de construção (18,52%), de exercício (11,11%), simbólicos

ANEXO 2	
Classificação das brincadeiras mencionadas no trabalho de acordo com Bomtempo ⁵ . Entre parênteses encontra-se o número de vezes que cada resposta foi mencionada	
Jogos de exercício:	brincadeiras com movimento (1), dança (1), pular corda (6), lutas (1), brincar com bola (7), brincadeiras no parquinho (1) e música (1).
Jogo simbólico:	faz de conta (2), casa de boneca (1), jogos com fantasia (2), teatro (1), fantoche (1), casinha (1), bonecos e bonecas (1).
Jogos de construção:	massinha (2), jogos de montar (3), jogos de encaixe (3), pinos (2), sucata (1) e a exploração de objetos (1).
Jogos de regras simples:	pega-pega (3), roda (4), brincadeira cantada (1), lenço atrás (3), cobra-cega (1), bingo de palavras (2), lencinho branco (1), duro-mole (1), passa-anel (2), chicotinho queimado (1), estátua (3), o mestre mandou (1), amarelinha (1), pega-pega (1), jogo de regras (2), telefone sem fio (2), serpente (1), percurso (1), gato-mia (1), morto-vivo (1), batata-quente (1), bicho-papão (1), jogo da velha (1), quente-frio (1) e seu reizinho mandou (1).
Jogos de regras complexas:	futebol (2), jogos competitivos (1), dominó (1), quebra-cabeça (1), memória (1) e forca (1).
Não classificados:	cooperação (1), competição (1), livre (2) e brinquedos trazidos de casa (1).

Tabela 3 – Relação da classificação dos jogos citados nos questionários, de acordo com as respostas das professoras de pré e de 1ª série			
Pré		1ª Série	
Nº de respostas	Local	Nº de respostas	Local
6	de exercício	12	de exercício
5	simbólicos	4	simbólicos
10	de construção	2	de construção
29	de regras simples	9	de regra simples
1	de regras complexas	6	de regras complexas
3	não classificados	1	não classificados

(9,26%) e, finalmente, de regras complexas (1,85%). Do total de respostas dadas, 5,56% não foram passíveis de classificação.

O próximo dado identificado foi se as brincadeiras eram dirigidas e em caso afirmativo, por quem. Todos os participantes responderam afirmativamente e, em relação a quem as dirigia, as respostas são apresentadas na Tabela 4.

Em se tratando de um questionário de respostas abertas, algumas professoras indicaram mais de um responsável pela direção das brincadeiras. Todas as professoras de pré afirmaram que elas próprias eram as responsáveis por essa função, citando também, em alguns casos, professor de educação física (17,65% das respostas) e criança líder (5,88%).

Na 1ª série, o professor de sala foi citado como gerenciador das brincadeiras em 50% das respostas, seguido pelos próprios alunos (25%), por inspetores (16,67%) e pelo professor de educação física (8,33%).

Ao investigar a importância do brincar na escola, pôde-se observar uma unanimidade nas respostas, ou seja, todos concordaram com a sua relevância. Ainda sobre esse aspecto foi perguntada a razão da importância do brincar na vida escolar, e aí diferentes funções foram atribuídas às brincadeiras pelas professoras, sendo que muitas delas citaram objetivos diversos como resposta.

As suas respostas foram analisadas e agrupadas em três tipos de funções gerais. Tais

funções elencadas foram inspiradas na bibliografia⁶ e foram chamadas de: socializadora, cognitiva e motora.

A categoria de função socializadora agrupou respostas que colocavam a brincadeira com o objetivo de desenvolver um conceito de “eu” por meio da experimentação do papel de outros. Também incluiu expressar e vivenciar emoções no contato com esse outro.

A categoria de função cognitiva refere-se ao objetivo de estimulação e desenvolvimento intelectual, pedagógico.

A categoria de função de desenvolvimento motor agrupou respostas que se referiam ao objetivo das brincadeiras serem o exercício de habilidades motoras e sensoriais.

As respostas muito amplas (ex.: “para a criança tornar-se um adulto mais feliz”) foram agrupadas como não classificáveis.

De acordo com os dados obtidos, pôde-se observar que as professoras do pré consideraram as brincadeiras com função socializadora e cognitiva na mesma proporção (43,71% das respostas). A função motora foi a menos relacionada (6,20% das respostas) – Tabela 5.

Para as professoras de 1ª série, a função da brincadeira na escola é principalmente socializadora (52,94%), seguida da função cognitiva (29,41% das respostas) e, por último, de acordo com as professoras de pré, a função motora (11,76%).

Tabela 4 – Relação dos responsáveis por dirigirem as brincadeiras, de acordo com as respostas das professoras de pré e de 1ª série

Pré		1ª Série	
Nº de respostas	Brincadeiras dirigidas por	Nº de respostas	Brincadeiras dirigidas por
13	professor da classe	6	professor da classe
3	prof. educação física	1	prof. educação física
1	criança líder	2	inspetor
		3	alunos

Tabela 5 – Relação das funções das brincadeiras, de acordo com as respostas das professoras de pré e de 1ª série

Pré		1ª Série	
Nº de respostas	Função das brincadeiras	Nº de respostas	Função das brincadeiras
7	socializadora	5	socializadora
7	cognitiva	9	cognitiva
1	motora	2	motora
1	não classificáveis	1	não classificáveis

No que se refere ao uso de brincadeira com fins pedagógicos, todas as professoras do pré responderam afirmativamente. Na 1ª série, a maioria das professoras relata o uso das brincadeiras para ensinar e somente 20% delas negaram o uso desse recurso.

DISCUSSÃO

De acordo com as respostas dadas no questionário, a média de tempo gasto em brincadeiras para as professoras de pré é quase similar à média de tempo gasto nas atividades com o brincar para as professoras de 1ª série (3h 41" para as professoras de 1ª série e 3h9" para as professoras de pré). Este resultado foi surpreendente se levarmos em conta o currículo da pré-escola e o da 1ª série, já que na pré-escola há mais horas disponíveis para o desenvolvimento de atividades lúdicas (dia do brinquedo, por exemplo), bem como mais espaços adequados para a brincadeira (sala lúdica, brinquedoteca, sala do conto).

Entretanto, as respostas dadas pelas professoras de pré em relação ao tempo gasto parecem não terem sido corroboradas pelas respostas sobre os tipos de brincadeiras usadas e se ensinam algo por meio das brincadeiras. Na verdade, as professoras de pré listaram um grande número de brincadeiras. Houve 54 respostas dadas para a pergunta sobre quais as brincadeiras preferidas pelas professoras de pré, em oposição às 34 respostas dadas para as professoras de 1ª série. Além disso, as respostas dadas sobre quem

dirige as brincadeiras apontou um total de 100% para o próprio professor da classe para as professoras de pré, contra 50% para o professor da classe para as professoras de 1ª série.

Outra resposta que reforça a idéia de que o tempo médio gasto pelas professoras de pré parecer estar equivocado é que o segundo lugar citado como mais usado para as brincadeiras foi a sala de aula para ambos os casos. Em adição a isso, 100% das professoras de pré afirmaram usar brincadeiras para ensinar algo em oposição a 80% das respostas dadas pelas professoras de 1ª série.

Esses resultados parecem indicar que, apesar de 100% das professoras de pré considerarem as brincadeiras importantes e terem fornecido respostas que corroboram a importância do brincar, parecem não ter computado o tempo real gasto nas brincadeiras, talvez por uma questão de conceito do brincar diferente do conceito das professoras de 1ª série. Pelos dados até aqui citados, bem como o fato de as professoras de pré terem apontado a função cognitiva da brincadeira como tão importante quanto à função socializadora e até indicado um número maior de respostas para a função cognitiva da brincadeira do que as professoras de 1ª série, podemos inferir que apesar de julgarem a brincadeira pedagógica como importante instrumento para o desenvolvimento da criança, não a consideram brincadeira propriamente dita. Neste caso e segundo os dados apresentados, teriam que ter computado todos os jogos educativos e pedagógicos que citaram como brincadeiras de

fato (mais de 50% dos jogos mais citados como atividades preferidas foram os jogos de regras simples, contra apenas 9,26% de brincadeiras ou jogos simbólicos), o que parece ter sido feito pelas professoras de 1ª série. A julgar pelas brincadeiras elencadas pelas professoras de pré e usadas em sala de aula e pelo currículo da pré-escola, poderíamos inferir que quase 100% do tempo pode ser dedicado às brincadeiras (incluídas aqui as brincadeiras livres, dirigidas e as que têm alguma finalidade pedagógica).

Tudo isso nos leva a acreditar que as professoras de pré reconhecem a importância do brincar na educação, mas quando têm de explicar qual é essa importância, conseguem apenas levar em consideração as brincadeiras com finalidades pedagógicas como as únicas brincadeiras que poderiam contribuir para a aprendizagem das crianças. Em outras palavras, elas parecem ter levado em conta as brincadeiras livres como as brincadeiras de fato (vide o tempo total gasto com as brincadeiras e o pátio como o local mais utilizado), mas não conseguem concebê-la como um meio de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

Este suposto equívoco na definição do brincar foi facilitado pelo formato do questionário, no caso aberto, o que abriu espaço para várias interpretações do brincar, uma vez que o mesmo não foi definido de antemão.

Todavia, e o que em um primeiro momento poderia ser fonte de dificuldades para categorização das respostas dadas, serviu-nos para mostrar as diferentes concepções do brincar que existem entre os educadores e suas dificuldades em conceituar esse brincar e relacionar seu conceito com o seu uso na prática.

Segundo Almqvist⁷, "qualquer brinquedo pode estimular a aprendizagem, uma vez que o brinquedo é um desafio para explorar e que a criança sente que há algo para aprender com isso. A dificuldade aqui está em aceitar e entender que a criança aprende também nas brincadeiras livres e não somente nas brincadeiras educativas. O fato

de as brincadeiras livres não servirem a um propósito pedagógico a priori, não elimina a possibilidade de haver aprendizagem com essas brincadeiras".

Como afirma Moyles⁴, "o brincar aberto, aquele que poderíamos chamar de a verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem explícita. Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem".

Assim, entendemos que há de se fazer mais clara a relação entre o brincar e sua importância e seus usos práticos em sala de aula, bem como o papel que o professor poderá desenvolver nesse processo. Em nossa pesquisa, observamos que os jogos e o brincar livre não estariam totalmente excluídos da prática escolar, como afirma Brougère (apud Silva)¹:

"Assim, na escola, por trás do jogo surge uma dupla ação: de um lado se propõe às crianças jogos dirigidos e coletivos. De outro, é dado aos exercícios um caráter divertido e atraente para aproximá-los do jogo, os jogos educativos. Os brinquedos, os jogos e o brincar como atividades livres da criança, parecem excluídos da escola".

Em nossa pesquisa inferimos, a partir dos dados coletados, que eles estão incluídos, ao menos em tese, mas não estão totalmente compreendidos e utilizados como poderiam.

Foi possível observar que as professoras de pré e 1ª série declararam que as crianças têm praticamente o mesmo tempo disponível para brincar que as de pré. Porém, observando as concepções que elas assumiram de brincar, nota-se que se baseiam em conceitos diferentes e atribuem valores diversos a essa atividade.

As professoras de pré demonstraram assumir o brincar como uma atividade livre e não diretiva no momento de considerar o tempo destinado às

brincadeiras, embora na hora de comentar sobre a atividade didática consideraram o jogo educativo um instrumento importante e válido para o ensino. Com isso, deram a entender que a brincadeira livre não proporciona aprendizagem.

Já as professoras de 1ª série demonstraram entender a brincadeira como participante da sua atividade de ensino diária. Assim, ao contrário do esperado, parece que estas professoras entenderam as brincadeiras com uma função muito mais ampla na aprendizagem do que suas colegas de pré.

Mas, mesmo assim, as respostas das professoras de ambos os estágios demonstram que elas conceituam o brincar vinculado aos objetivos de cumprimento dos conteúdos curriculares, como se isso, por si só, significasse aprendizagem.

Em nenhum dos questionários respondidos, a aprendizagem foi conceituada, ou ao menos citada, como produto de processos de exploração, acomodação e abstração de informações do meio, que são relacionados e que estão presentes também nas brincadeiras.

Talvez a clarificação e expansão dos conceitos de aprendizagem e do brincar nessas professoras permitisse um melhor desempenho do papel delas nesse processo. Assim, elas poderiam deixar de ser as únicas diretoras das brincadeiras e poderiam assumir um papel de facilitadoras, observando e avaliando tanto as atividades desenvolvidas como o seu fazer pedagógico e a partir daí propondo novas diretrizes, tanto num caso, como no outro.

Kishimoto⁸ aponta a formação dos cursos de formação inicial dos professores como elemento a ser considerado e talvez reformulado: "Os cursos de formação inicial, em nível médio e superior, durante décadas, não contavam em seus currículos com Literatura Infantil, Artes Visuais e Plásticas, Teatro, Música, Dança, entre outros, para formar o profissional de educação infantil. Como exigir competências nessas áreas, se não se oferece formação compatível?" E vai mais além, quando denuncia a inadequação das condições

de trabalho do professor que pretende incorporar a adoção de projetos para organização do trabalho infantil, incorporando as brincadeiras como facilitadoras da aprendizagem:

"A adoção de projetos como estratégia de organização do trabalho infantil permanece como retórica, em decorrência das condições de trabalho: a relação de um adulto para trinta a quarenta crianças inviabiliza a saída de pequenos grupos para a pesquisa de temas do projeto; dificuldades de ordem material e financeira; falta de continuidade do trabalho pela inexistência de tempo diário de planejamento e acompanhamento das atividades nos contratos dos profissionais e uso intenso das salas, em três turnos diários".

De fato, entendemos que a incorporação das teorias do desenvolvimento infantil que justificam as brincadeiras como parte do processo pedagógico têm de sair do campo da retórica. É fato que as condições de trabalho da maioria dos professores não favorecem a inserção de tais teorias no projeto pedagógico da escola, mas há de se investir na discussão desses temas junto aos professores, oferecendo-lhes a oportunidade de preencher prováveis lacunas em suas formações. Kishimoto⁸ propõe parte dessa tarefa ao coordenador pedagógico:

"A adoção de instrumentos para avaliar a prática pedagógica como os destinados à observação dos itens: criança, espaço físico, seleção de materiais, envolvimento de alunos, professores e processos interativos, seria um dos caminhos para o coordenador pedagógico iniciar a avaliação da prática pedagógica em conjunto com os profissionais."

A nossa proposta é a participação e colaboração de pesquisadores na avaliação séria, denúncia e indicação de prováveis caminhos a serem trilhados, bem como a de professores e coordenador pedagógico na aproximação com o estado da arte em desenvolvimento infantil, métodos e práticas pedagógicas de tal sorte que esse conhecimento possa beneficiar a toda comunidade escolar.

SUMMARY

Playing and learning: the conceptions of child rearing and primary education's teachers

In the process of learning of child rearing and primary education's students, games are opportunities for satisfying some needs in this process. However, the role the teacher plays is fundamental as an initiator and mediator of learning as an observer and evaluator in the processes occurred in the acquisition of new concepts and educational contents. So, the aim of this research was to evaluate the conceptions of child rearing and primary education's teachers on playing and its relation with learning and the possible conceptual differences on the theme between both groups. Open questionnaires were used to investigate the time spent on games, the material and places used, the direction and preference for determined games and the understanding of these professionals about the relation between playing and the process of learning.

KEY WORDS: Play and playthings. Learning. Child rearing.

REFERÊNCIAS

1. Silva CCB. O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil [Tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2003.
2. Fortuna TR. O brincar na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. 2004;13:6-9.
3. Maluf ACM. O brincar na escola. *Psicopedagogia On Line* [artigo na internet]. Jan 2000 [citado em 20 de agosto de 2005]. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>
4. Moyles JR. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed; 2002.
5. Bomtempo E. Brinquedos: critérios de classificação e análise. São Paulo: Cadernos do EDM; 1990. vol 2. p.36-44.
6. Spodeck B, Saracho O. Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed; 1998.
7. Almqvist B. Educational toys, creative toys. In: Goldstein JH, ed. *Toys, play and child development*. New York: Cambridge University Press; 1994. p.47-66.
8. Kishimoto MT. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*. 2001;27(2):229-45.

Trabalho realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

*Artigo recebido: 30/08/2005
Aprovado: 25/11/2005*