

BRINCAR É COISA SÉRIA...

Eliana Maria Magnani *

Resumo

Este artigo aborda a importância do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança; investiga fatores sociais, econômicos e políticos que contribuem para que as brincadeiras espontâneas sejam relegadas a segundo plano em benefício de atividades consideradas mais relevantes; assegura que a escola pode e deve usufruir das atividades lúdicas para a construção do conhecimento infantil. Baseia-se em pesquisa efetuada junto a 10% das pré-escolas de Maringá – PR.

Abstract

This article presents the importance of playing to the development and to the learning of the child; it investigates the social, economical and political factors that contribute so that the spontaneous plays be relegated to a second plan for the benefit of activities considered more relevant; it assures that the school can and must usufruct the ludical activities for the construction of the infantile knowledge. It basis itself in research performed joined together the 10% of the pre-schools in Maringá - PR.

Introdução

O brincar, conforme MAGNANI (1998), foi reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia da Nações Unidas, pela atual Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Todas são conquistas importantes que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever da sociedade. Isso é algo inquestionável, mas sabe-se, por outro lado, que muita coisa ainda precisa ser realizada.

Por isso, no decorrer deste texto, serão abordados os seguintes aspectos: 1. A importância do brincar; 2. Fatores que dificultam e impedem a livre brincadeira; 3. O brincar e a pré-escola. MAGNANI (1998) se propôs a verificar, em 10% das pré-escolas públicas e particulares de Maringá – PR, se incentivam e apóiam as brincadeiras infantis, fazendo delas parte de suas propostas curriculares. Para efeito de comparação, observou duas pré-escolas públicas da região de Campinas – SP, onde o lúdico é muito enfatizado. Essa situação pode ser identificada por meio do Quadro 1 e dos Gráficos 1 e 2.

Nas considerações finais, MAGNANI (1998) discute os resultados da pesquisa e faz algumas sugestões que considera determinantes para que as brincadeiras sejam valorizadas, entre as quais se inclui a brinquedoteca no âmbito escolar.

* Docente da UNIPAR. Mestre em Psicologia Educacional

1. A importância do brincar

Conforme CUNHA (1994), brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. O brincar, de uma forma geral, estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. 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 desses pressupostos, a autora cita a importância das diferentes maneiras de 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;

- de faz-de-conta: é importante, porque a compreensão das experiências fica mais clara e a criança compreende seu significado na vida real. Neste tipo de brincadeira, tem também a oportunidade de expressar e elaborar desejos, conflitos e frustrações;

- com outras pessoas ou em grupo: a criança, quando brinca com outra(s) pessoa(s), aprende a esperar sua vez e a interagir de forma organizada, respeitando regras e cumprindo normas;

- 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;

- 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, tornando-as mais aptas a desempenhar tarefas;

- aprendendo e inventando: o brincar proporciona o aprender-fazendo e inventando. A criança pode aprender novas informações e até

superar dificuldades de aprendizagem;

- brincar x trabalhar: por meio do prazer de brincar, a criança pode familiarizar-se com o trabalho e até descobrir uma profissão;

- jogando e competindo: este tipo de jogo põe à prova as “aptidões” das crianças, testando seus limites. O desafio existente na possibilidade de vencer o jogo gera motivação, aspecto positivo dessa brincadeira. Quanto ao seu aspecto negativo (frustração), a melhor solução para neutralizá-lo é optar por jogos grupais, aqueles nos quais quem vence ou perde é o grupo.

Além das formas espontâneas do brincar, já citadas por CUNHA (1994) e outros autores, existem as tradicionais, que fazem parte do folclore e são resgatadas por muitos educadores, como FRIEDMANN (1995); SANTOS (1995); CUNHA (1996); KISHIMOTO (1994); dentre outros. Tais brincadeiras são importantes para os aspectos citados acima, é também por serem transmitidas de geração a geração, possibilitando, assim, uma maior interação entre as diferentes faixas etárias. Apesar disso, tais brincadeiras estão desaparecendo, devido a vários fatores.

2. Fatores que dificultam e até impedem a criança de brincar

Dentre os principais fatores que dificultam e até impedem a criança de brincar pode-se destacar: falta de espaço, de companhia e de tempo, desvalorização do brinquedo e do brincar, deficiências física(s) e/ou mental, “negação da infância”, situação sócio-econômica (DIDONET, 1995; SANTOS, 1995; CUNHA, 1996 e 1997; Mc CONKEY, 1991; ALVES, 1983; dentre outros).

DIDONET (1995) afirma que o planejamento urbano esqueceu-se das praças e dos jardins, transformando quase tudo em concreto, e apenas para os adultos. Além disso, a maioria das mães, que antes participavam das brincadeiras dos filhos, passaram a abraçar o mercado de trabalho, e as crianças ficaram sem espaço e sem companhia para as suas

brincadeiras, tornando-se, em sua maioria, 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).

Ademais, algumas 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 precisa de espaço adequado e de profissionais aptos que as considerem crianças globais. 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).

Cunha (1996) cita outro fator: a desvalorização do brincar e do brinquedo, o que é visto por ALVES (1983) como a negação da infância. Para o autor, 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 (...)* (p.3).

Conforme CUNHA (1997), pelo hábito da não-interação, a nossa sociedade gera um “autismo” muito grande. Essa forma de isolamento acontece quando se interage por muito tempo com a máquina. O computador é um exemplo disso, já que ele dá respostas objetivas. O *video game* também, pois oferece muitos estímulos. Devido a isso, as pessoas tornam-se impacientes, porque não aprendemos a esperar, a escutar e a respeitar os limites do próximo e também os seus. Contudo, a máquina não pode ser encarada como má, pois ela estimula o raciocínio e prepara a criança para entrar no mundo

informatizado.

A questão econômica é um outro fator que também limita as crianças, porém não as impede de brincar. Muitas conseguem sobreviver à miséria em que vivem, trabalhando desde pequenas, utilizando o jogo do faz-de-conta para construir o seu mundo de forma “sadia”. Mas há aquelas inadaptadas que “preferem” fugir e se rebelar, tornando-se uma ameaça a todos. Ou seja, saem de casa e passam a viver num processo desenfreado de delírio, no qual roubar, drogar, prostituir-se e até matar torna-se meio necessário à sua sobrevivência.

Em consequência de um ou mais dos fatores citados, há crianças que estão entrando num enorme processo de “neurotização”. Isso se reflete na escola, na família; enfim, em toda sociedade, o que pode ser revelado por meio das “pequenas” dificuldades: de aprendizagem, ou de relacionamento; até mesmo a prostituição e/ou as drogas e, às vezes, até a morte. Por isso, é importante que os adultos dêem oportunidades às crianças de conhecerem os jogos e as brincadeiras, que possam ser praticadas em diferentes contextos, principalmente na escola, onde se encontra um grande número de crianças provenientes de diferentes culturas e faixas etárias. Assim se poderá contribuir com sua cooperação e socialização. Além disso, para WAJSKOP (1995), como a criança não tem tempo e nem espaço para brincar, a escola tem a obrigação de, até a quarta série, preservar esse direito.

3. O brincar e a pré-escola

KISHIMOTO (1994) afirma que 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. Nesse sentido, MAGNANI (1998) se propôs a investigar se as pré-escolas observadas em sua pesquisa incentivam e apóiam as brincadeiras infantis, fazendo delas parte de sua proposta curricular. Para

tanto, foi utilizado um questionário. Seu resultado pode ser visualizado por meio do Quadro 1 e dos Gráficos 1 e 2 da pesquisa:

1. A sala de aula está dividida em espaços que permitem 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. 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.

Quadro 1: Resultados das observações realizadas nas pré-escolas de Maringá-PR e na 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	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

Legenda:

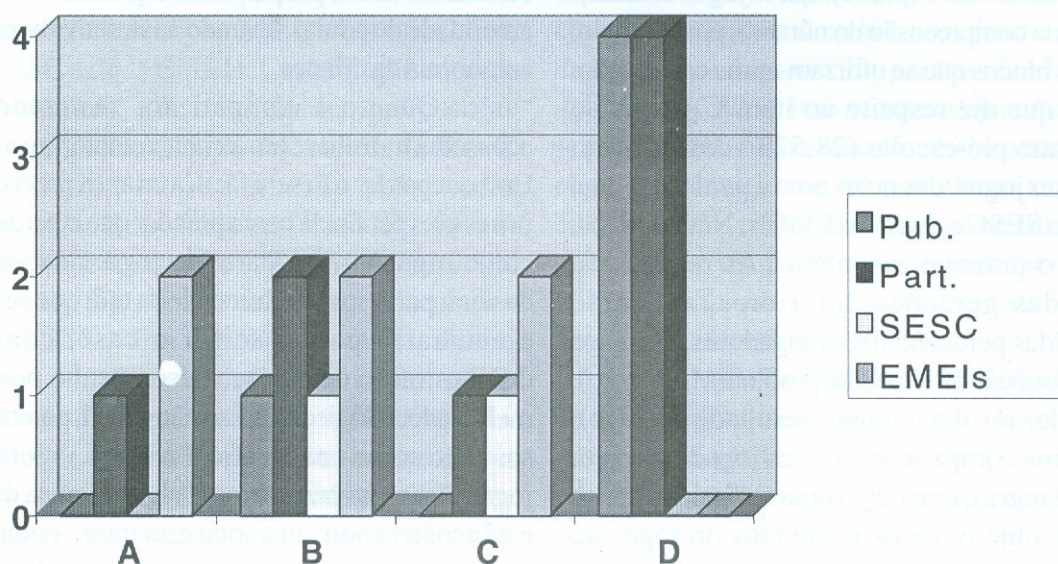
N=14 (nº de pré-escolas observadas). Em Maringá - PR: pub.(públicas, N=5); part. (particulares, N=6). SESC (Serviço Social do Comércio de Maringá, N=1). EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil, Itatiba e Amparo - SP, N=2).

Como pode ser observado no Quadro 1 e no Gráfico 1, no que se refere ao item A, das quatorze pré-escolas observadas, em apenas três (21,42%) foi constatada 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 por muitos autores 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: 30) afirma que:

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



Legenda:

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

(...) é principalmente nas atividades de 'faz-de-conta'... desprezadas 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 esse tipo de raciocínio será exigido dela 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 (faz-de-conta). De acordo com WAJSKOP (1996), a não realização dessa 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).

Quanto ao item B, espaço para os jogos de construção, seis pré-escolas (42,85%) o possuem, sendo uma pública, duas particulares, uma escola do SESC e duas EMEIs. PIAGET (1975) afirma que esses 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.

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 a: (...) 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.

No que diz respeito ao item C (jogos de regras), quatro pré-escolas (28,57%) destinam um espaço a esses jogos, das quais uma é particular, uma é a escola do SESC e duas são EMEIs. Nesses 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, que determina os limites dentro dos quais o objetivo e os resultados do jogo são considerados.

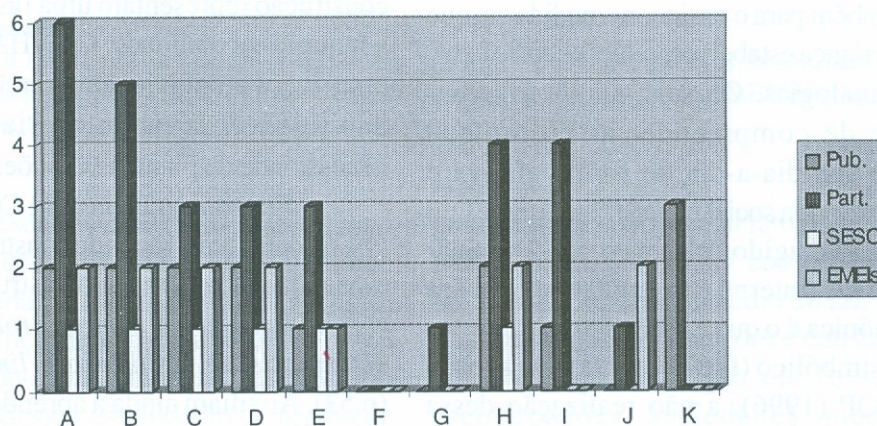
Segundo ANDRADE (1996), nos jogos de regras, a criança precisará pensar em estratégias que a ajudem a alcançar os objetivos, a analisar as jogadas (acertos e erros) e a replanejá-las. Oferecem ainda a oportunidade de trocarem opiniões, de se confrontarem em situações de trapaça, de desacordo, de descentração do pensamento. Tudo isso 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 quanto à 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, em Maringá, das 12 pré-escolas observadas oito não possuem nenhum dos espaços investigados na questão 1. Este valor representa 57,14% do total de escolas observadas, incluindo as duas de Campinas.

Gráfico 2: 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 Quadro 1 e Gráfico 2, no que se refere ao item **A** (presença de balanços), foi possível encontrar em onze pré-escolas (78,42%). Dessas, duas eram públicas, seis eram particulares, uma do SESC e duas EMEIs. Com relação ao item **B** (escorregador), um total de dez pré-escolas (71,42%) o possuíam. No que diz respeito ao item **C** (gaiolas), foi encontrado em oito pré-escolas (57,14%). Os trepa-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**, houve uma surpresa, pois a presença de bolas não foi constatada em nenhuma das pré-escolas observadas. Quando havia bolas, elas eram destinadas às crianças mais velhas, ou seja, que freqüentavam as primeiras séries do ensino fundamental. A presença de piscina/tanque de água (item **G**) foi comprovada 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), três pré-escolas (21,42%) se diferenciavam das demais, ou seja, em uma particular havia uma “ponte” de madeira ligada a um “fogueto”, 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** (nenhum dos materiais ou equipamentos) três pré-escolas (21,42%) não possuíam nada. Vale ressaltar que, ao se observar o Quadro 1 e o Gráfico 2, 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, ou ao encher e despejar recipientes. A criança lidará com o tempo, a velocidade (depressa e devagar) e a coordenação motora.

KAMII e De VRIES (1985) 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 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. 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).

Com relação ao tanque de areia e água, KAMII e De VRIES (1985) revelam que as crianças aprendem, ao lidar com a água, a comparar, percebendo 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. Nessa mesma perspectiva, NEGRINI (1994) resalta 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 (faz-de-conta). 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.

Conclusão

Os resultados apresentados neste trabalho revelaram que muitas crianças estão sendo tolhidas em seus direitos, perderam o espaço e o tempo para brincar devido principalmente aos fatores econômicos, sociais e políticos. Contudo, pesquisadores demonstram que a criança vê e constrói o seu mundo por meio dos jogos: de faz-de-conta, de construção e de regras. Em função disso, MAGNANI (1998) observou 10% das pré-escolas de Maringá – PR, a fim de verificar se as crianças utilizam tais jogos em sala de aula, e ainda os equipamentos de parque etc., em seu cotidiano.

Por meio do Quadro 1 do Gráfico 1, constata-se que os jogos que exigem mais iniciativas, como o faz-de-conta, foram encontrados em apenas 21,42% do total das escolas observadas; e em Maringá, em somente uma delas. Ademais, em nenhum momento, as crianças manifestaram o desejo de brincar com os objetos e utensílios dispostos em um canto da sala.

Quanto aos jogos de construção, atingiram 42,85%, do total. Entretanto, em Maringá, somente quatro pré-escolas o utilizam, geralmente no início ou no final do período. KISHIMOTO (1994, p.31/30) afirma que 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%, e em Maringá: somente duas escolas o adotaram. Em contraposição, nas duas EMEIs, de Amparo e Itatiba, os três espaços se fazem presentes desde a década de 70.

Talvez os jogos de faz-de-conta e os de regras sejam os menos utilizados, por lidarem 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”. A escola não está interessada em rever a sua postura e os seus dogmas; prefere deixar as coisas como estão, porque assim se mantém segura.

Já no Gráfico 2, é possível verificar que, no geral, as pré-escolas possuíam os equipamentos previstos na pesquisa; mas as crianças se entregavam às atividades livres apenas no período do recreio. Era um momento de predominância do lúdico (mesmo na ausência de equipamentos de parque em algumas escolas). Em contrapartida, nas duas EMEIs da região de Campinas – SP, todos os jogos e equipamentos citados são regularmente utilizados.

Apesar de toda a importância que os equipamentos de parque representam para as crianças, elas os utilizavam somente no período do recreio. Além disso, algumas não demonstravam interesse por brincadeiras, permaneciam apenas observando as demais crianças. KAMII e De VRIES (1985) 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. Para a maioria dos professores, atividades pedagógicas são aquelas realizadas em sala de aula, ligadas à memorização e à repetição, enquanto as realizadas no parque são consideradas como queima de energia e momento de “folga”. Dessa forma, não adianta as escolas terem uma boa estrutura física, se a mesma não for utilizada devidamente.

Por meio das observações, foi possível verificar também que a forma como se organiza a

maioria das salas de aula em Maringá - PR, com carteiras individuais e devidamente enfileiradas, impede e até dificulta trocas. As atividades desenvolvidas pelas crianças se restringem à leitura, à escrita e ao formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acaba impondo uma tarefa para todos, (...) *talvez essas sejam as razões do nosso fracasso*(...) (BARBATO CARNEIRO, 1995: 31).

YAEGASHI (1997:30) cita outras causas, intra-escolares que podem ser consideradas responsáveis pelo fracasso escolar (...) *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.* Acredita-se que tais causas contribuam para a desvalorização do brincar na escola. Dessa forma, faz-se necessário realizar uma revolução no seu reduto. Isto implica, obviamente, investimentos de ordem material e humana.

Com relação aos investimentos materiais, pode-se dizer que eles são necessários em algumas escolas. Mas outras, embora tenham demonstrado uma boa estrutura física e também brinquedos, não os utilizam adequadamente. Esses resultados comprovam que há necessidade urgente de investimentos na área humana. É necessário dar prioridade à 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 (1995:25) 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 adquirida com a organização de um espaço na escola no qual predomine o lúdico. Segundo NEGRINI (1994), a brinquedoteca encaixa-se muito bem nesta idéia e pode

ser criada, 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. O atendimento à população vai depender dos objetivos propostos pela escola. O ideal seria que a escola tivesse recursos para montar em toda sala de aula os cantos (faz-de-conta, construção, regras), assim como existem nas EMEIs da região de Campinas. Enquanto isso não acontece, a brinquedoteca escolar pode proporcionar à interação entre: criança – criança, professor – criança, pais e filhos, professores e pais; e, também, entre crianças de diferentes faixas etárias. Estas últimas pesquisas (Perret, 1978) informam que tal interação proporciona o desenvolvimento de ambas. Isto desmistifica a idéia de que a criança precisa conviver, na escola, com crianças da mesma idade.

NOFFS (1997:16) afirma que talvez as brincadeiras e as brinquedotecas possam contribuir com a criança e com o professor, 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.

Estudos têm comprovado que as brincadeiras e os jogos fazem sentido para a criança, por isso não fracassam em suas atividades. Agora, o “jogo da escola” é para aprender regras simbólicas de várias espécies. O que não se supõe é que precise 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 de desenvolvimento de mais pesquisas, explorando as brincadeiras das crianças em diferentes contextos, como as áreas de brincadeiras na rua, em casa, na brinquedoteca, na escola, nos momentos em que a criança pode escolher as brincadeiras. Afinal, o brincar é um caso sério...

Bibliografia

01. ALVES, Rubem. **A escola fragmento do futuro.** Fórum de educação do Estado de São Paulo. 1983, (mimeog.).
02. 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.
03. CUNHA, Nylyse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** São Paulo: Maltese, 1994.
04. _____. **Brincando com crianças excepcionais.** In: FRIEDMANN, A (org.). O direito de brincar. 3. ed., São Paulo: Scritta, 1996.
05. _____. **Brincar, pensar e conhecer-brinquedos, jogos e atividades.** São Paulo: Maltese, 1997a.
06. 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.**
07. FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar.** São Paulo: Scritta Editorial, 1995.
08. FRIEDMANN, Adriana et alii. **O direito de brincar. A Brinquedoteca.** São Paulo: Scritta Editorial, 1996.
09. HOHMANN, M. et alii. **A criança em ação.** Trad. De Rosa Maria e Rui Santana Brito, 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
10. KAMII, C. & De VRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Trad. Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
11. _____. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.** Trad. Maria Célia D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
12. KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
13. MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa.** (93): 6-10, 1995.
14. MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na pré-escola: um caso sério?** Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas.
15. 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.
16. NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Perspectivas psicopedagógicas.** Vol.1, Porto Alegre: Prodil, 1994.
17. NOFFS, Neide de Aquino. **A brinquedoteca e a psicopedagogia institucional.** Revista Psicopedagogia, 16 (41): 16-19, 1997.
18. PENTEADO, Heloisa Dupas. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (org. Kishimoto). São Paulo: Cortez, 1996.
19. PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo, sonho – imagem, e

- representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
20. PERRET, Clermont; NELLY, Anne. **A construção da inteligência pelo social**. Lisboa: Socilcultur, 1978.
21. SANTOS, S. M. dos et alii. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
22. WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
23. WAJSKOP, Gisela. **Brincar é um direito da criança. Faz-de-conta**. Revista Nova Escola, (86): 8-19, 1996.
24. WEISS, M. L. **Diagnóstico psicopedagógico. Avaliação do aluno ou da escola?** Revista Psicopedagogia, (42): 15-20, 1997.
25. _____. **Reflexões sobre a Psicopedagogia na escola**. Revista Psicopedagogia, 38 (20): 6-9, 1997.
26. YAEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997 (Tese de Doutorado).