ABPDEA
Associação Brasileira para a Proteção dos Direitos Editoriais e Autorais
RESPEITE O AUTOR
NÃO FAÇA CÓPIA
www.abpdea.org.br

M938e Moyles, Janet R.
A excelência do brincar / Janet R. Moyles ... [et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre : Artmed, 2006.
23cm ; 248p.

ISBN 85-363-0516-9

1. Educação infantil. I. Título.

CDU 372.21

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

Janet R. Moyles
e colaboradores

A excelência do brincar

Tradução:
Maria Adriana Veríssimo Veronese

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Gisela Wajskop
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ARTMED
2006

DEDALUS - Acervo - FE
20500067560
Biblioteca / FEUSP
051916

Scanned by CamScanner

6 "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula

Lesley Abbott

Figura 6.1
Brincar é bom!

Reconhecer o brincar e seu papel na aprendizagem infantil não é, necessariamente, um problema. Vários educadores e pesquisadores (referenciados em muitos pontos deste livro) dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida! Como a maioria dos educadores reconhecerá prontamente, as crianças *brincarão* apesar de, e não por causa de, qualquer provisão planejada para elas brincarem ou de uma aceitação real por parte do adulto de que o brincar *pode* desempenhar um papel central no currículo. (Existe, igualmente, uma incerteza real sobre o valor do brincar entre alguns teóricos, como Peter Smith claramente reconhece no Capítulo 1.)

Se, como educadores, nós *estamos* comprometidos com o brincar como um processo importante na aprendizagem das crianças, não há dúvida de que, no presente clima, seremos chamados a justificar a provisão feita para o brincar e até a definir, e às vezes defender, o uso da palavra em contextos educacionais. O papel do brincar no currículo do ensino fundamental não deve ser do interesse dos educadores individualmente: é essencial que ele seja discutido entre os profissionais em um contexto compartilhado, para que se desenvolvam crenças compartilhadas, entendimento mútuo, coerência e consistência de abordagem.

Como salienta o *Starting with Quality: The Report of the Committee of Inquiry into the Quality of Educational Experience offered to 3- and 4-years-olds* (DES, 1990 [Começando com Qualidade: O Relatório do Comitê de Investigação da Qualidade da Experiência Educacional Oferecida a Crianças de 3 e 4 Anos]), o "brincar fundamenta grande parte da aprendizagem das crianças pequenas. Para que o seu valor potencial seja percebido, algumas condições precisam ser satisfeitas" (1990, § 90). Essas condições incluem adultos sensíveis e informados, uma cuidadosa organização e um planejamento para o brincar, avaliações que permitam a continuidade e a progressão e, acima de tudo, comprometimento com a idéia de que o brincar é uma atividade de *status* elevado na educação de crianças pequenas.

O objetivo deste capítulo é colocar em uma perspectiva geral algumas das questões e perguntas com as quais se deparam os educadores que tentam introduzir e justificar experiências lúdicas de qualidade dentro do contexto de sala de aula, incluindo:

1. definição do brincar;
2. o valor da pesquisa para informar e enriquecer a prática;
3. observação, avaliação e registro de experiências lúdicas;
4. o papel do brincar no currículo;
5. o papel dos adultos na provisão do brincar.

Vários desses, reconhecemos, são temas recorrentes neste livro e trazem perguntas que os profissionais, em todos os níveis, se fazem repetidamente quando tomam decisões sobre o brincar em ambientes educacionais. As perguntas, mostradas na Figura 6.2, servem como um foco para reuniões de equipe sobre o brincar no contexto mais amplo do planejamento curricular. O que se segue, neste capítulo, é um exame de minhas idéias sobre os pontos identificados supra e as perguntas associadas. Não há dúvida de que, ao responder a essas questões, a equipe levantará outras perguntas e isso será útil no sentido de ajudar a reformular o pensamento e a contestar idéias preconcebidas.

Scanned by CamScanner

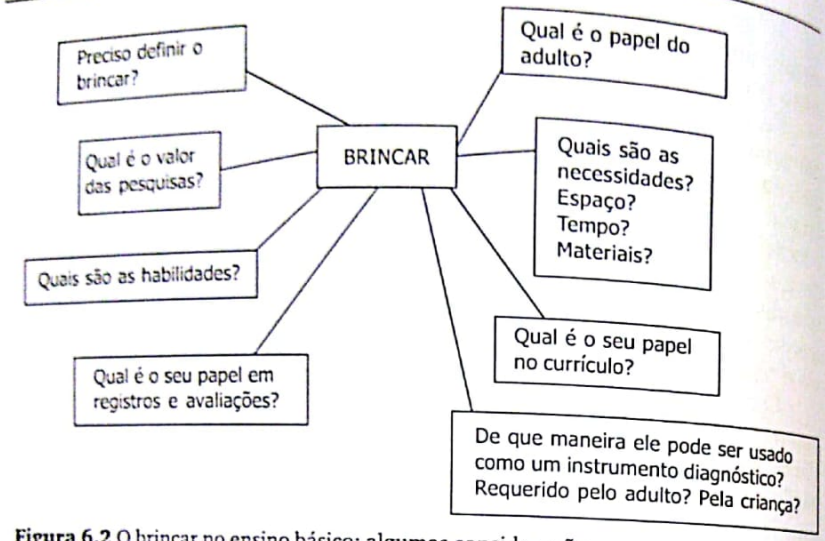

Figura 6.2 O brincar no ensino básico: algumas considerações.

PRECISAMOS DE UMA DEFINIÇÃO DO BRINCAR?

Definir o brincar em um contexto educacional pode ser problemático para alguns professores, pois muitas das características que associamos ao brincar – liberdade, espontaneidade, exuberância, divertimento, posse – não se ajustam de forma adequada ou natural a um contexto voltado para programas prescritivos, planejamento de longo prazo ou testagem acumulativa. No entanto, os profissionais que continuam comprometidos com o brincar e que reconhecem a sua centralidade no currículo não têm nenhuma dificuldade em definir o brincar, pois o definem em *seus* termos e dentro do contexto em que eles, as crianças e os pais operam.

A maioria das pessoas aceitaria que uma criança que está soltando gritos de deleite ao soprar bolhas na bandeja de água ou que se veste de mamãe ou papai no cantinho da casa está brincando. O que elas podem ter dificuldade para fazer é perceber e reconhecer que uma criança que está profundamente absorvida no preenchimento de uma folha de respostas no "canto de estimulação cognitiva" montada como uma "fábrica" ou preenchendo um cheque na "agência de viagens" também está brincando.

Existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar, conforme Janet Moyles argumenta na introdução, e nenhuma definição abrangerá todas as idéias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra. Isso é uma coisa simples de se dizer, mas muitas pessoas têm extrema dificuldade em reconhecer seu impacto total!

Em 1977, Manning e Sharp perguntaram a 500 professores qual era a sua definição do brincar; o resultado foi tantas definições quantos eram os professores do estudo. O importante é que, sendo o brincar "relacionado ao contexto", aqueles que compartilham o contexto também compartilham uma definição do brincar que abrange os tipos de experiências que os "brincadores" terão nesse contexto. As idéias e definições das crianças sobre o brincar são importantes e merecem ser exploradas. Em um interessante estudo realizado na Suécia, no qual as percepções infantis do brincar foram investigadas, Karrby (1989) descobriu que as crianças pequenas tinham uma clara definição do brincar e eram capazes de diferenciá-lo de outras atividades freqüentemente chamadas de brincar pelos adultos. Para as crianças, indicou o estudo, o brincar é uma atividade complexa, não facilmente observada e interpretada por pais e professores.

Embora a tentativa de chegar a uma definição consensual do brincar seja problemática, o processo de discussão em si é valioso e compensador – tanto no nível individual como grupal. Na verdade, para que as crianças sintam consistência, coerência e qualidade na provisão e na interação com os adultos, é essencial essa discussão sobre o que o brincar é e sobre o que pode ser. Ela é igualmente valiosa em uma busca de experiências de qualidade para explorar também o que o brincar *não* é: por exemplo, o brincar não é simplesmente tudo o que uma criança faz.

Na mesma linha, Webb (1974, p. 59) formula perguntas importantes sobre o conceito de "valer a pena". Reconhecendo o considerável débito ao trabalho de Peters (1966), na definição de "atividades que valem a pena", ela afirma que, para valer a pena, a atividade deve ser "valiosa" em qualquer nível de busca. Essa é uma máxima importante a ter em mente quando consideramos uma definição do brincar e tentamos identificar características de "qualidade" (para uma discussão, veja Chris Pascal e Tony Bertram, Capítulo 13). Webb também afirma que, para valer a pena, uma atividade deve ser "infinitamente expansível" (1974, p. 61): aqui há implicações relativas a considerações da provisão do brincar para o desenvolvimento adequado (Bredekamp, 1988). A oferta do brincar precisa ser diferente, de acordo com a idade e o estágio da criança, e ser continuamente expandida para aquelas crianças que estão progredindo rapidamente.

Em qualquer discussão sobre o que é o brincar e como ele é definido, é essencial que busquemos as idéias dos brincadores. Elas são freqüentemente ignoradas, embora sejam centrais a qualquer desenvolvimento se considerarmos importantes conceitos como posse e valores compartilhados (Tina Bruce, Capítulo 15). O envolvimento dos pais, não só em discussões sobre o brincar e seu papel na sala de aula, mas também na atividade em si, ajudaria a elevar o *status* do brincar e forneceria um foco comum para a

Scanned by CamScanner

discussão. Há muito mais chance de crianças, pais e educadores empregarem um vocabulário comum depois de ter sido feita uma tentativa de se chegar a uma definição funcional (veja também Peter Heaslip, Capítulo 8). Isso também protegeria da síndrome do "só brincar" quando os pais perguntam aos filhos: "O que você fez na escola hoje?". Um conhecimento do contexto em que a atividade ocorreu, o valor a ela atribuído e o leque de potenciais experiências de aprendizagem a serem vivenciadas só podem ser úteis a todos os envolvidos.

Quando indagada sobre suas idéias sobre o brincar, uma criança de 8 anos respondeu: "Brincar é BOM!" – e realmente era assim nessa escola e sala de aula específicas. Havia um comprometimento real com o brincar e um reconhecimento da atividade como possuindo um *status* elevado. Sua centralidade no currículo não estava em dúvida – a equipe compartilhava as mesmas idéias, foi escolhida uma coordenadora do brincar e redigido um documento da política da escola com a participação dos pais, das crianças e da equipe. Eles estavam merecidamente orgulhosos do que as crianças vinham atingindo com o brincar. O brincar estava "na linha de frente" e não houve nenhuma tentativa de ceder às pressões e reduzir o *status* da atividade chamando-a por um nome diferente, como aprendizagem ativa, estimulação ou, de fato, "trabalho".

A discussão sobre o que é o brincar *no contexto em que crianças e adultos estão trabalhando* é essencial para que o *status* da atividade seja preservado. Pode ser que uma definição permaneça esquiva (Smith, 1984), mas precisamos buscar uma explicação e uma justificativa em relação às quais haja consenso, em princípio e na prática.

QUAL É O VALOR DA PESQUISA SOBRE O BRINCAR?

Tina Bruce (em Gura, 1992) pergunta: "Nós somos pesquisadores, praticantes ou educadores?". É animador que, tanto na formação inicial quanto nos estágios práticos, a ênfase atual esteja no professor como aprendente ativo e praticante reflexivo e, portanto, como Tina Bruce afirma posteriormente, "um educador é um pesquisador e um praticante combinados" (1992, p. 11).

Existem muitas pesquisas neste livro e em outros que desafiam e informam as nossas idéias sobre o brincar, embora essas pesquisas ainda precisem achar o caminho para a sala de aula e realmente influenciar de maneira positiva o trabalho conjunto de adultos e crianças.

Como exemplo, a influência específica da pesquisa de Corinne Hutt (várias datas) merece ser mencionada aqui, como em outros capítulos. Hutt argumentou (veja a Figura 2 na Introdução) que explorar e brincar são comportamentos distintos, ambos dando expressão a diferentes formas de aprendizagem. Ela enfatizou que, embora a exploração geralmente seja vista como brincar, uma grande parte do ato exploratório é uma atividade séria, concentrada, que deve ser distinguida de comportamentos mais lúdicos. Em um estudo de Hutt de 1966, foi criado um brinquedo completamente novo no qual a criança produzia luzes, sons e movimento de mostradores quando pressionava uma alavanca. O brinquedo significava tanto novidade como complexidade (Hutt, 1966). Cem crianças de 3 a 5 anos brincaram com ele em seis ocasiões sucessivas e observou-se uma seqüência interessante de comportamentos. A criança inicialmente se aproximava e inspecionava o brinquedo, depois o investigava com os dedos, sentindo e manipulando a alavanca. Quando a maioria das características e propriedades do brinquedo tinha sido descoberta, a criança passava a utilizá-lo "divertidamente" e sua "fixidez funcional" (Bronson, 1973) deixava de existir: a ênfase da criança passava da investigação para a invenção. Em termos comportamentais, essa transição era muito clara: enquanto as crianças estavam concentradas e atentas durante a exploração, durante a atividade divertida posterior elas estavam relaxadas e à vontade. A informação e o conhecimento adquiridos durante a exploração eram então usados e expandidos no brincar, indicando que, enquanto a exploração era *assimilatória*, o brincar era *expressivo*.

O principal aqui é que foi feita uma distinção, em vários aspectos, entre explorar e brincar. Isso está longe de ser um exercício acadêmico e torna-se imperativo quando consideramos as suas implicações para a aprendizagem. Se as crianças iniciam prematuramente uma atividade lúdica com um recurso antes de terem aprendido tudo o que há para se aprender sobre ele, é improvável que adquiram outras informações durante o episódio lúdico, o que diminui o potencial de aprendizagem. Como veremos mais tarde, o tipo e o *timing* do envolvimento adulto são decisivos, sendo essenciais no comportamento epistêmico (exploratório), mas exigindo sensibilidade no comportamento lúdico (divertido), o qual geralmente tem sua própria estrutura, linguagem e regras.

Embora as implicações completas de seu trabalho ainda tenham de chegar às muitas salas de aula onde os professores parecem apoiar e oferecer um currículo centrado no brincar, Hutt mostrou claramente que o explorar é um precursor poderoso do brincar plenamente desenvolvido. Muitos professores e outros educadores apressam as crianças a "produzir", quando a alegria, o entusiasmo e a aprendizagem decorrentes de se explorar os materiais primeiro – correr os dedos pela areia, serragem, lentilhas, papel metalizado – têm igual importância. Em outras palavras, o processo é tão importante, se não mais importante em certos estágios, quanto o produto. A observação é crucial para se avaliar o nível atual do episódio lúdico e intervir de forma sensível.

Scanned by CamScanner

QUAL É O PAPEL DO BRINCAR NA OBSERVAÇÃO, AVALIAÇÃO E REGISTRO DO PROGRESSO DA CRIANÇA?

Essa é uma pergunta importante, especialmente no atual contexto educacional e político. O perigo de se avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças fora de contexto e em situações e linguagens com as quais elas não estão familiarizadas já foi destacado em numerosas ocasiões (Clarke, 1988; Tyler, 1989; DES, 1990). O brincar fornece oportunidades para uma cuidadosa observação das crianças em atividades que elas mesmas escolheram e que são relevantes e significativas para elas. Kalvaboer (1977, p. 121) salienta um ponto relevante referente à observação:

> Somente reservando um tempo para observar as crianças e, às vezes, brincar com elas, e perto delas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre suas capacidades organizadoras [*sic*] e sobre seu estado emocional.

Em relação à avaliação e manutenção de registros, Alexander e colaboradores (1992, § 116) nos lembram:

> Avaliar e Manter Registros não são sinônimos, embora sejam freqüentemente tratados como tal. Não há muito sentido em criar um elaborado sistema de manutenção de registros se as evidências em que os registros se baseiam forem inadequadas. A pré-condição para bons registros é, portanto, uma boa avaliação.

O valor diagnóstico do brincar nunca poderá ser suficientemente enfatizado – o exemplo da criança observada pela manhã lutando com o mais simples dos quebra-cabeças, incapaz de encaixar as peças por forma, cor ou pelo exame da figura completa na capa da caixa, e igualmente derrotada à tarde por um *flash card* (cartões didáticos contendo palavras ou figuras), é salutar para todos os adultos. Se as valiosas pistas oferecidas pela criança em seu brincar forem ignoradas, a atividade oferecida a ela não será adequada ao seu nível, e a criança fracassará.

Precisamos empregar estratégias e técnicas variadas para observar, registrar e avaliar o brincar infantil – Vicky Hurst (1991) explora algumas com mais detalhes no Capítulo 14. Conforme também destaca Moyles (1989), elas podem variar da utilização de gravadores, câmeras de vídeo, fotografias, diários, cadernos e anotações ao uso de sistemas de registros sistemáticos envolvendo amostragem por tempo e episódios, criança-alvo, entrevistas estruturadas, folhas de registro e listas de verificação. O *Froebel Blockplay Research Group* salienta os perigos inerentes ao uso de apenas um sistema de registro, sugerindo que a simples nomeação de uma construção realizada por uma criança é insuficiente. A ênfase deve estar no "conhecimento dos processos utilizados

FACULDADE

pela criança para criar as estruturas (...) os nossos registros precisam refletir tanto os processos como os produtos" (Gura, 1992, p. 144).

Bennett e Kell (1989, p. 29) também descobriram que os adultos de seu estudo tinham a tendência a "limitar sua avaliação aos 'produtos' do trabalho das crianças, e só raramente tentavam observar os processos ou as estratégias empregadas pela criança para atingir o seu objetivo".

QUAL É O PAPEL DO BRINCAR NO CURRÍCULO?

A afirmação de Moyles de que o brincar não é *o* currículo para crianças de 4 a 8 anos e a reiteração do Comitê Rumbold do fato de que o Currículo Nacional não é *o* currículo para crianças menores de 5 anos (DES, § 64) são pontos importantes a lembrar quando tratamos dessa questão.

Hall e Abbott (1991) apresentam alguns estudos de caso do brincar em que é dada muita atenção à variedade, qualidade e adequação da oferta em cada contexto. A linguagem, a cultura e a experiência das crianças são cuidadosamente consideradas, assim como a noção de "expansibilidade". Um bom exemplo disso é a maneira pela qual as crianças entre 5 e 7 anos e as entre 7 e 11 anos brincam com a mesma oferta estabelecida como uma "estação ferroviária". Esses exemplos vão muito além do simples cantinho da casa ainda encontrado em muitas escolas e são, claramente, exemplos do tipo de atividade "que vale a pena" referida por Webb (1974).

Pollard e Tann (1987, p. 5) destacam alguns dilemas comuns constantemente enfrentados por professores de ensino fundamental.

Tentar integrar elementos do currículo	>	Lidar sistematicamente com cada uma das várias áreas distintas do currículo
Tentar desenvolver habilidades cooperativas e sociais	>	Desenvolver autoconfiança nos indivíduos
Manter regras consistentes e compreender comportamentos e trabalho escolar	>	Ser flexível e responsiva em situações específicas
Apresentar-se formalmente às crianças	>	Relaxar com as crianças ou divertir-se com elas

Um exercício útil para os educadores é pegar alguns exemplos dessa lista e pensar quanto uma área lúdica estruturada como aeroporto, agência de viagens, lanchonete, hospital ou prédio em construção permite oportunidades para "relaxar e divertir-se com as crianças", "ser flexível e responsiva a situações específicas", "desenvolver habilidades cooperativas e sociais" ou

Scanned by CamScanner

"tentar integrar vários elementos do currículo". Como um ponto de partida para uma reunião de desenvolvimento da equipe isso oportuniza um foco mais amplo e mais apropriado do que uma consideração do grau em que, por exemplo, os alvos a serem atingidos foram realmente atingidos.

Ao trabalhar com crianças do grupo 6 em uma área lúdica de uma estação ferroviária planejada por crianças de 5 a 7 anos, Strahan (1992, p. 119) afirma:

> As crianças mais velhas reconheceram algumas qualidades importantes para estabelecer e implementar a área lúdica estruturada. Elas identificaram a importância de "ser capaz de se dar bem com os outros – cooperar e ajudar", "não ser mandona", "falar bastante – para que todos saibam como cada um se sente", "ouvir os outros", "ser sensata – pensar antes de falar e de fazer alguma coisa", "ser bem organizada".

Ela também salienta que "o sucesso inquestionável da atividade teve muito a ver com a quantidade de autonomia permitida às crianças na atividade" (Strahan, 1992, p. 114). Como professora de uma escola onde crianças de 5 a 7 anos e de 7 a 11 anos foram recentemente reunidas em um mesmo grupo, ela logo percebeu que "não eram apenas as professoras que sentiam que, naquela escola, a aprendizagem não acontecia por meio do 'brincar'. As crianças de 7 a 11 anos também tinham idéias bem-definidas de que, embora o brincar fosse uma coisa boa fora do contexto escolar, na escola era uma 'travessura' ou 'infantilidade'".

Outro dilema salientado por Pollard e Tann (1987, p. 5) é o de "dar às crianças um grau de controle sobre o uso do tempo, as atividades e os padrões de trabalho" *versus* "aumentar o controle sobre o uso do tempo, as atividades e o trabalho das crianças". Strahan reconheceu claramente que "era importante para nós, como professores, contestar não só as nossas suposições como também as das crianças" (1991, p. 114).

A falta de tempo e de oportunidade para os professores ajudarem as crianças a desenvolverem essas qualidades em situações significativas cria alguns dos dilemas aos quais Pollard e Tann (1987) se referem. Mas o exemplo de Strahan é um bom exemplo de oportunidades sendo criadas para que crianças de 11 anos reconheçam suas necessidades de brincar e sejam capazes de falar sobre elas com adultos compreensivos, em um contexto em que o brincar é valorizado e valioso como processo de aprendizagem. (Neil Kitson também trata de questões similares relativas ao brincar sociodramático no Capítulo 7.)

Conforme Alexander e colaboradores (1992, § 103) enfatizam, "os professores precisam ser competentes em uma variedade de técnicas para atingirem diferentes objetivos de aprendizagem". O brincar estruturado também fornece oportunidades ideais para os professores "darem instruções precisas, explicarem idéias claramente, demonstrarem atividades práticas, formularem diferentes tipos de perguntas e ajudarem os alunos a compreender quão bem eles se saíram".

Uma questão-chave para os professores do ensino fundamental relaciona-se à maneira pela qual as experiências lúdicas adequadas se encaixam na estrutura e nos requerimentos do Currículo Nacional. É importante que, no planejamento curricular, os processos recebam a mesma atenção que o conteúdo e o contexto. Eles incluem:

- colaborar;
- fazer escolhas;
- organizar;
- explicar;
- falar e se comunicar;
- compartilhar;
- assumir responsabilidade;
- perguntar e responder;
- registrar;
- interpretar, predizer, lembrar e refletir.

Esses processos estavam claramente em evidência no ambiente do "aeroporto" criado por quatro turmas dos grupos 1 e 2, sobre o qual Sparrow (1991, p. 107) escreve:

> O aeroporto é um excelente exemplo de uma situação realista e de uma situação que, por sua organização básica, exigia cooperação, coordenação e interdependência... Ela oportunizou o estabelecimento de problemas, busca de soluções, formulação de perguntas e a transferência de habilidades para o mundo real, fora da escola. Foi surpreendentemente fácil estabelecer necessidades equivalentes, mas conflitantes, no aeroporto. No escritório de passagens, criou-se uma discussão sobre quem deveria receber o último lugar vago no avião quando uma pessoa idosa em cadeira de rodas foi trazida ao mesmo tempo em que uma mulher com um bebê pequeno. A necessidade de qual delas era mais premente?

Uma leitura mais completa desse relato também mostra como as várias situações que surgiram no aeroporto criaram problemas que exigiram discussões, formulação de perguntas, defesa de argumentos, análise e *brainstorming* para a sua solução.

No manejo de conflitos bastante complicados, Sparrow (1991, p. 108) sugere que "as crianças se revelaram extremamente capazes de soluções e idéias diplomáticas, o que as capacitou e permitiu que fossem diretivas, envolvidas e determinadas a usar suas habilidades em desenvolvimento (...) seu desempenho foi surpreendente; quanto mais as idéias e observações eram incorporadas à provisão, atividades e recursos, mais amplamente elas conseguiam aplicar suas habilidades e seus conceitos".

Scanned by CamScanner

O que está claro nesse exemplo é que muito mais estava envolvido além da mera provisão de uma série de "acessórios" e de deixar que as crianças levassem aquilo adiante. Para a equipe dessa escola específica, o brincar tem um *status* elevado e um papel central no currículo durante a escola primária. Ele é visto como uma atividade intelectual exigente, mas tem a virtude de permitir à equipe compreender plenamente o que estão fazendo quando defendem o potencial de aprendizagem do brincar no currículo. O papel dos adultos também é claramente definido.

QUAL É O PAPEL DOS ADULTOS NO BRINCAR?

Quais são as habilidades exigidas e quais são as "necessidades" que precisam ser satisfeitas para assegurar um brincar de qualidade? Ao considerar essas perguntas, precisamos voltar ao Relatório Rumbold (1990) e à lista de condições identificadas pelo Comitê como necessárias para se compreender o valor potencial do brincar. Elas incluem uma preocupação com:

- envolvimento e intervenção sensível, instruída e informada por parte do adulto;
- cuidadoso planejamento e organização de ambientes lúdicos a fim de prover e expandir a aprendizagem;
- tempo suficiente para as crianças desenvolverem o seu brincar;
- cuidadosa observação das atividades das crianças para facilitar a avaliação e o planejamento da progressão e a continuidade.

Embora o Relatório Rumbold tenha focado especificamente adultos trabalhando com crianças menores de 5 anos, essas preocupações ecoam as de Manning e Sharp (1977) que, focalizando os primeiros anos em geral, enfatizaram a qualidade e o tipo do envolvimento adulto (um aspecto explorado por todos os autores deste livro). Apesar de muitas evidências em contrário, os professores e outros adultos raramente se envolvem no brincar infantil. É compreensível, particularmente no contexto atual, que quando as crianças estão absorvidas em seu brincar, os professores aproveitem a oportunidade para trabalhar com os alunos individualmente, em pequenos grupos ou para ouvir leituras! Mas a percepção das crianças de como os adultos vêem o brincar e de seu *status* dentro do currículo deriva-se, em grande parte, das mensagens que elas recebem *dos adultos*. King (1978, p. 18) salienta as suposições implícitas sobre o brincar presentes em declarações como: "Wayne, aqui as pessoas estão trabalhando, vá brincar lá no outro lado" ou "Esse é o tom de voz que vocês usam quando brincam; nós não queremos esse tom de voz aqui na sala de aula".

As crianças logo percebem que as atividades nas quais os adultos se envolvem, ou se sentem forçados a realizar (veja Angela Anning, Capítulo 5),

são as consideradas mais importantes. A dicotomia trabalhar/brincar surge rapidamente, mesmo no caso das crianças bem pequenas, e o *status* do brincar diminui ainda mais pelo tipo de organização em que as crianças têm permissão para "escolher" depois que as "tarefas importantes" foram concluídas, em que o brincar é visto como uma recompensa e em que o trabalho é realizado pela manhã e o brincar à tarde. Por mais bem recebidos que os adultos sejam no brincar infantil, nem sempre é fácil para eles participar desse brincar.

O envolvimento e a interação podem ser estendidos a todos os adultos (Nigel Hall, Capítulo 9, dá outros exemplos). Pauling (1991, p. 97-98) também oferece evidências de como o brincar em uma "agência de viagens" foi ampliado pelo envolvimento de vários pais e mães de diferentes *backgrounds* étnicos, que se dispuseram a entrar na "agência de viagens" e responder às perguntas das crianças. Ela afirma que esse tipo de envolvimento parental não exige pais bastante viajados e extremamente articulados. O único ingrediente necessário é estar preparado para participar e passar algum tempo interagindo com um grupo de crianças.

Para que as crianças aceitem os adultos em seu brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito. O Comitê Rumbold considera que "a autoconsciência e a confiança emergentes na criança dependem da qualidade dos primeiros contatos" (DES, 1990, p. 37). A sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar. A distinção que Manning e Sharp (1977) fazem entre iniciação, intervenção e participação é uma distinção útil, mas, como os adultos aprenderam a duras penas, a intervenção no momento errado resulta no rompimento da seqüência de atividades e no senso de fracasso e alienação por parte dos adultos envolvidos.

Segundo Strahan (1992), a maneira pela qual a equipe de professores sentiu que *elas* estavam aprendendo pelo brincar infantil e por sua participação era um dos aspectos mais intensos do projeto. Isso aparece claramente no seguinte excerto de uma entrevista que uma criança de 10 anos fez com seu professor:

Criança: O que você acha que aprenderia se participasse do brincar estruturado?

Professor: Eu estou participando do brincar estruturado.

Criança: Não. Se você estivesse dentro dele...

Professor: Eu estou dentro dele e estou aprendendo coisas, porque na verdade nunca participei antes do brincar estruturado, então estou aprendendo com ele também. Na verdade, eu estou aprendendo lado a lado com vocês, coisas que vocês estão aprendendo... como montar coisas e como trazer isso para a escola e fazer as pessoas compreenderem que não é o

Scanned by CamScanner

mesmo brincar de quando vamos lá fora e damos uma corrida – que isso vale a pena e leva a outras coisas aqui na escola, e que todas as áreas do nosso dia escolar podem fazer parte do brincar estruturado.

Um projeto em que tanto as crianças quanto os professores reconhecem que estão aprendendo é extremamente efetivo para qualquer escola.

Uma iniciativa bem-sucedida, iniciada por outra escola comprometida com o brincar, envolve pais e mães em noites de brincadeiras em que a equipe e os pais realizam todas as atividades que as crianças realizaram durante o dia. Ao brincar, os pais podem compartilhar aquelas experiências com seus filhos e compreender o tremendo potencial de aprendizagem de cada atividade. Essas noites se revelaram o veículo ideal para manter a distância a síndrome do "eu só brinquei" e para que pais e filhos compartilhassem "o excitamento e a alegria de aprender!".

Os adultos que desejam aumentar sua participação no brincar e a qualidade de sua provisão devem refletir sobre as seguintes perguntas:

1. Quanto as crianças se envolvem na tomada de decisões sobre as áreas lúdicas?
2. O brincar é propriedade de quem – dos adultos ou das crianças? Ou existe uma responsabilidade compartilhada?
3. Quanto e de que maneira são oferecidas oportunidades iguais em termos de cultura, raça, gênero, necessidades especiais de educação?
4. O brincar apóia a aprendizagem das crianças?
5. Que conhecimentos, habilidades e conceitos: a) são necessários para que o brincar tenha sucesso e b) serão adquiridos no brincar?
6. Quanto a organização do brincar incentiva a independência e a autonomia?
7. Os materiais e recursos são apropriados e do padrão mais elevado possível?
8. Que papéis os adultos adotam nessa área?
9. Existe uma atmosfera de aprovação e aceitação?
10. Quanto o planejamento estimula coerência, progressão e continuidade?
11. Como serão avaliados a aprendizagem e o desenvolvimento?

A provisão de experiências lúdicas de qualidade para as crianças é uma tarefa muito exigente, conforme Chris Pascal e Tony Bertram salientam no Capítulo 13. Alexander e colaboradores (1992, § 124) evocam a noção de "adequação ao propósito" como o critério importante na tomada de decisões sobre a escolha da estratégia organizacional a ser empregada. Eles afirmam que: "Embora reconhecendo que a equiparação entre ensino e aprendizagem nunca será exata, os professores podem propor tarefas de

aprendizagem que, ao mesmo tempo, são adequadas ao nível atual de entendimento do aluno e apresentam o nível de desafio que fará avançar esse entendimento" (§ 137).

Eu acredito que a provisão do brincar de qualidade nos permite estar à altura desse desafio. Entretanto, devemos lembrar que, ao ensinar para o amanhã da criança, nós não podemos ignorar o ontem. O brincar também oportuniza uma regressão legítima e uma construção de fundações firmes.

Incontáveis pesquisadores e educadores salientaram, e continuam salientando, a questão importantíssima de que a educação das crianças pequenas fundamenta-se no brincar. Pessoalmente, eu acredito que nós, como educadores, ignoramos isso e acabamos sofrendo as conseqüências.

Scanned by CamScanner