



A brincadeira e a construção de conhecimentos na Educação Infantil

The play and the construction of knowledge in early Childhood Education

Maria Jaqueline Paes de CARVALHO¹

Resumo: Este trabalho buscou investigar se um grupo de brincadeira infantil se constitui como um espaço sociocultural onde as crianças se apropriam ou reinventam informações recebidas em seu meio, inclusive as articuladas intencionalmente na escola. Sabe-se da importância da brincadeira na ontogênese da criança e acredita-se, desse modo, ser fundamental aos educadores se certificar do valor deste brincar. Na pesquisa foram examinados dois grupos de seis crianças cada, sendo proporcionado, a ambos, seis sessões de brincadeiras livres, todas videogravadas. No primeiro grupo foi articulada uma intervenção pedagógica, após as três primeiras sessões, que enfocou um tema da área de Natureza e Sociedade. Enquanto com o segundo grupo não houve essa atividade. Verificou-se que as modificações ocorridas nas brincadeiras do primeiro grupo apresentaram uma maior valorização do objeto focado na intervenção pedagógica, além de indicarem uma atuação das crianças como agente de transmissão da cultura, pois utilizaram elementos da intervenção e incorporaram a uma brincadeira já existente na microcultura do grupo.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Aprendizagem com parceiros.

Abstract: This study aimed to investigate whether a group of child's play as a sociocultural activity where children get hold of the situation or reinvent information received from the environment they are in, including information intentionally articulated by the school. It is generally known the importance of playing in the advancement of a child, thus, it is believed to be essential that educators acknowledge the value of this play. Along this research two groups of six children each were investigated, being provided them six sessions of free games, all recorded. For the first group it was provided some educational intervention, after the first three sessions, which focused on topics related to Nature and Society, while the second group no such activities were assigned. It was found out changes concerning the play that the first group showed greater appreciation of the target object concerning the pedagogical intervention, besides indicating the role of children as agents in the transmission of culture, since the assimilate parts of a game within the microculture issues still existing in the group.

Keywords: Play. Childhood Education. Learning with partners.

Brincado a gente se entende...

Conceber a criança como um ser, hoje, atuante, participativa do seu desenvolvimento, cheia de mistérios a desvendar e altamente motivada a explorá-los é, sobretudo, pensar em como fazer para possibilitar a ampliação de seus conhecimentos, o que depende,

¹Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE | Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco | UFPE | E-mail: jaquellux@yahoo.com.br .

em primeiro lugar, das concepções que se tem sobre a função da Educação Infantil e sobre as competências da criança.

Tempos atrás, pensava-se nas instituições de Educação Infantil como um ambiente que servia apenas para a guarda e o cuidado das crianças, para que suas mães pudessem trabalhar. Tal concepção, assistencialista, originou-se com o término da II Guerra Mundial, pois se exigiu da população um grande esforço para a reconstrução das cidades e as mulheres não poderiam ficar alheias a esse esforço. Além disso, era necessário recompor a população atingida pela guerra. Dessa forma, o governo incentivou o crescimento da natalidade e facilitou o trabalho feminino, criando creches onde as mulheres pudessem colocar seus filhos, enquanto trabalhavam para reconstrução da Europa. Nos países menos desenvolvidos, a mulher ingressou no mercado de trabalho para garantir mais um salário e, conseqüentemente, a sobrevivência da família, passando a exigir um lugar para deixar seus filhos (ROSSETI-FERREIRA, 1986).

No decorrer do tempo, a mulher, principalmente de classe média, passou a reivindicar seu direito de realização profissional (fora do lar), exigindo, agora, da creche e da pré-escola uma atuação mais voltada para a educação dos seus filhos. Com isso surge a concepção de pré-escola como uma instituição educacional, mas com um viés de espaço de preparação da criança para ingressar na escola fundamental (OLIVEIRA, MELLO, VITÓRIO e ROSSETI-FERREIRA, 1992; OLIVEIRA, 1994).

Tais concepções de instituição de Educação Infantil são vinculadas a determinadas visões de criança e de brincadeira que foram sendo, também, historicamente determinadas. Antes, concebia-se a criança como um ser imperfeito, inacabado ou como criatura inocente que ainda não precisa interagir com os acontecimentos e conhecimentos sociais (DEHEINZELIN, 1996). A brincadeira também era vista como oposta ao sério, como meio de a criança gastar energia ou simplesmente uma necessidade orgânica. Compatível com essa visão era o uso utilitarista da brincadeira, com o intuito de ensinar conteúdos (CARVALHO; BERALDO, 1989).

Ao lado de uma certa pressão das mães para que as instituições infantis se tornassem um ambiente de educação, várias pesquisas divulgadas mostravam a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do ser humano (cf. por ex: CAMARIONI, 1980; TREVARTHEN, 1984; CARVALHO, 1988; CARVALHO e BERALDO, 1989; PEDROSA, 1996). As instituições, então, buscaram e ainda buscam se ajustar a esse novo conjunto de informações e passaram a se preocupar com o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional da criança, acreditando que esta é um ser curioso, investigador do mundo a sua volta, com vontades próprias, capaz e competente para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vive. Por esta razão, as instituições passam a conceber seus espaços como facilitadores na construção de novos conhecimentos, possibilitando à criança vivenciar e perceber a realidade social presente em sua complexidade e suas várias formas.

Diante desta nova concepção de Educação Infantil, como um espaço, acima de tudo pedagógico, e olhando as crianças com suas necessidades, competências e

possibilidades, ajustadas ao seu período de vida, faz-se necessário focar a brincadeira, tão presente entre elas.

Vários estudos afirmam que a brincadeira ocupa um local relevante na elaboração de avanços do pensamento da criança, desenvolvendo sua capacidade simbólica, a atenção, memória, imitação, diferenciação de papéis sociais, etc. É uma atividade de alta prioridade para ela e afetivamente relevante, através da qual realiza uma aprendizagem de mundo (cf, por ex., LIMA, 1995; BRASIL, 1998; CARVALHO & BERALDO, 1989, VYGOTSKY, 1984, CAMARAGIBE, 2002).

Dentro desta perspectiva é que surgiu a necessidade de se aprofundar o tema sobre a brincadeira no espaço educacional: brincar na Educação Infantil é diferente? Segundo Kishimoto (1999), os conteúdos que as crianças desenvolvem em suas brincadeiras recebem grande influência do currículo escolar, dos professores, do relacionamento com os colegas, com as ideias e com os materiais da escola.

Dessa forma, o estudo pretendeu investigar se um grupo de brincadeira infantil pode constituir-se como um espaço sociocultural onde as crianças se apropriam, reinventam ou recriam informações articuladas em seu ambiente, inclusive aquelas articuladas intencionalmente em um ambiente educacional.

Assim, foi analisado se um grupo de crianças com 3 anos de idade, após vivenciar uma experiência pedagógica sobre um tema escolhido na área de Natureza e Sociedade (germinação e crescimento das plantas), incluía aspectos do tema tratado em suas brincadeiras livres.

Observou-se, portanto, a relevância deste trabalho para o meio educacional, pois proporcionará uma reflexão acerca da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e na maneira como parece atuar na criança, um recurso para ampliar e favorecer a construção de seus conhecimentos.

Na coleta dos dados foram selecionadas 12 crianças, de ambos os sexos, de uma creche pública, ligada à rede municipal de ensino. Elas foram divididas em dois subgrupos, A e B. Para o subgrupo A, foram organizadas três sessões, deixando-se as crianças brincarem livremente; em seguida, três sessões de intervenção pedagógica com um tema escolhido; e, novamente, três sessões de brincadeira livre. Para o subgrupo B houve apenas seis sessões de brincadeira livre, com um intervalo de tempo entre a 3ª e 4ª sessões equivalente ao tempo gasto pelo subgrupo A, nas sessões de intervenção. Em ambos os subgrupos e em todas as sessões, alguns objetos foram deixados à disposição das crianças. Esses objetos eram relacionados ao tema da experiência pedagógica articulada no grupo A. Todas as sessões, videoregistradas, foram realizadas numa sala da creche especialmente organizada para o trabalho.

Brincando na escola...

Se perguntarmos aos professores de Educação Infantil qual o melhor modo para as crianças aprenderem, uma resposta provável será: brincando as crianças aprendem melhor.

O lúdico, segundo várias pesquisas na área do desenvolvimento infantil, permeia todo o dia a dia da criança. Em decorrência disso, uma instituição educacional preferencialmente deve se preocupar com a criação de um espaço de brincadeira. Pedrosa et al. (2002) comentam:

O ambiente escolar para ser atrativo para a criança necessita possuir uma atmosfera lúdica em suas diversas manifestações: a presença de brinquedos, de livros infantis, de jogos educativos, de objetos de cor e formatos diversos que estimulem a fantasia. A brincadeira é condição inicial e motivadora do processo de aprendizagem e instigadora do desenvolvimento infantil (p. 30).

A brincadeira constitui um espaço propício para a criança crescer e desenvolver, ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolver-se intelectualmente, emocionalmente e afetivamente, colocar-se na relação com esse mundo para também apropriar-se dos valores e normas estabelecidas socialmente, enfim, tornar-se cidadã!

Defenderemos sempre o espaço da brincadeira livre, nas instituições de Educação Infantil, pela relevância que ela tem no desenvolvimento da criança. Esta posição é consoante com a de Dorneles (2001), quando afirma que precisamos resgatar o lúdico pelo lúdico, passear para curtir o que está ao nosso redor, assistir a um filme apenas por assistir, ouvir ou contar histórias pelo mágico que elas carregam; brincar apenas por brincar, sem pedagogizar excessivamente, e não esquecermos que olhar, curtir, tocar, experimentar fazem parte do ser criança, fazem parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança.

Nas escolas, entretanto, esse ambiente lúdico não está composto só de brincadeiras livres, mas também de brincadeiras dirigidas, como referenda a proposta curricular para a Educação Infantil de Camaragibe, sobre a qual Pedrosa *et al* (2002) comentam:

Diferentes são as formas que a brincadeira pode assumir no espaço pedagógico: há a brincadeira espontânea, cujo objetivo é brincar por brincar; há brincadeiras que são propostas pela professora com um objetivo pedagógico específico (p. 31).

Concordamos com Kishimoto (1999) quando a autora considera que ambas têm igual importância para o desenvolvimento da criança, afirmando que: “o uso do jogo/brincadeira educativa com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (p. 36). Ainda segundo Aguiar (1998), a brincadeira é o meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que amplia a aprendizagem, sobretudo porque, mediante a brincadeira e a fantasia, a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais.

A visão de criança e de brincadeira que concebemos e encontra voz na maioria dos teóricos atuais é consoante com as proposições que Kishimoto (1999) coloca-nos, a de considerar que a criança aprende de modo intuitivo em processos interativos, que valorizam seu potencial global: cognitivo, afetivo e motor.

Brincando a gente analisa....

Inicialmente pergunta-se sobre a relevância de se analisar o envolvimento das crianças com o tema que foi objeto da intervenção e como esse envolvimento pôde ser avaliado.

Tratando-se de uma investigação em que não se ofereceu à criança uma tarefa específica, do tipo teste ou exercício, em que ela realizasse uma atividade que servisse de suporte para a avaliação da experiência proporcionada, existiram inúmeras possibilidades de ações das crianças, no período que se estabeleceu para essa avaliação, ou seja, nas três sessões de brincadeira livre, após a intervenção. Os objetos deixados à disposição delas sugerem, de algum modo, ações possíveis a executar. Daí se deixar, entre os objetos, alguns relacionados à intervenção pedagógica realizada. Mesmo assim, ainda se tem uma ampla gama de possibilidades de ações, inclusive brincadeiras, uma vez que cada objeto pode suportar muitas ideias imaginativas da criança. *Selecionar* um objeto e *recortar* uma entre várias ações possíveis a ser realizada com ele parece um critério razoável para indicar que o foco de atenção da criança estaria dirigido para as informações veiculadas na experiência pedagógica anterior. A atenção focada seria, pois, um indício de seu envolvimento.

A atenção da criança poderia ser revelada de dois modos: ou ela manipula os objetos específicos da experiência, qualquer que seja a ação realizada com eles, ou ela executa ações compatíveis com a intervenção pedagógica, porém com qualquer objeto. No nosso caso, essas ações poderiam ser misturar a terra, plantar sementes e aguardar a plantinha, por exemplo.

Decidiu-se ser mais exigente quanto ao uso de objetos relacionados à experiência, indicando-se apenas os feijões como objetos específicos a serem considerados para análise, qualquer que fosse a manipulação feita com eles. Na intervenção pedagógica, tinha-se utilizado o feijão para o plantio e observação de sua germinação. Quanto às ações compatíveis com a experiência, qualquer que fossem os objetos, não houve nenhum registro.

Dessa forma, levantamos algumas questões como forma de situar o leitor no caminho do processo de análise. Explicitando alguns comportamentos das crianças, que poderiam ser tomados como indicadores do seu nível de envolvimento com o feijão.

Teria a intervenção contribuído para a valorização do objeto em estudo (feijão)?

O foco do trabalho está dirigido para as situações de brincadeiras e, particularmente, as brincadeiras de faz de conta, propícias de ocorrerem na faixa de idade estudada e, sobretudo, propícias de acontecerem em face da organização das situações de observação: sala preparada com brinquedos em miniatura e sucatas que podem "sugerir" atividades de plantio com as sementes de feijão deixadas à disposição. Para não causar uma falsa impressão de que apenas pela brincadeira as crianças aprendem ou reparam a si mesmas os conteúdos que lhes foram ensinados, dois episódios ocorridos no grupo A, um na 4ª e outro na 5ª sessão, serão relatados a seguir:

Tavares, que em uma das sessões de intervenção foi buscar água para molhar a terra, pediu para sair da sala a fim de pegar água. Em face de minha resposta negativa, ele joga o aguador no chão, chuta alguns brinquedos e se senta junto de Natália que brincava com um pote de refrigerante e com alguns feijões.

Erikles, que nas sessões da 1ª etapa não brincou com feijões, encontra (5ª sessão) um feijão no chão e vai mostrá-lo ao adulto presente na sala (a pesquisadora que estava videoregrando). No início dessa sessão, ele fala três vezes para o adulto, segurando um regador: "Vou encher da água, tia!". Érikles foi impedido de fazer isso. Depois ele derruba, com os pés, vários objetos que estão arrumados no chão e pega um balde para brincar de empurrá-lo.

Mas o interesse pelo feijão pode ser inferido pelos episódios de disputa que ocorreram nas interações das crianças, após a intervenção pedagógica. Episódios como o descrito a seguir:

Aldeneide tenta pegar o pote de feijão de Rayane. Esta não deixa e fala: "não! É meu!". Em seguida, Tavares pede: "me dá, vai, se não, eu vou cholar". Rayane não dá. Natália também pede, mas Rayane continua com seus feijões sem distribuí-los. Natália pega alguns feijões à sua revelia. Rayane reclama. Tavares também pega e Rayane tenta recuperá-los. Tavares bate nela e vice-versa. Marlom vê a confusão, passa por perto, e derruba todos os feijões que estão neste pote. Rayane chora. No decorrer da sessão, Tavares tenta, de novo, tomar os feijões de Rayane, que desiste e vai brincar com outra coisa.

Mesmo sem envolver agressão física, como o descrito acima, o episódio que se segue ilustra um diálogo que revela a negociação pela posse de feijões:

Marlom inicia uma brincadeira de faz de conta, com o pote de margarina cheio de feijões na mão, dizendo: "quem quer confeito?". Algumas crianças (Erikles e Aldeneide) respondem: "eu". Natália brinca um pouco com Marlom, se empolga e depois lhe pede "confeitos", mas ele diz que acabou e sugere que ela vá buscar em outro lugar. Natália insiste e ele argumenta outra vez, dizendo que o "confeito" acabou e que ela vá buscar em outro lugar.

Na 2ª etapa das sessões do grupo A ocorreram diversas disputas relacionadas com a posse do feijão, diferentemente do que aconteceu na 1ª etapa. Nesta, houve apenas uma disputa pelo feijão, enquanto que, dos 17 episódios de disputa ocorridos na 2ª etapa, 12 foram pela posse do feijão. Observando-se os episódios de disputa do grupo B, tem-se que: dos 8 episódios de disputa ocorridos na 1ª etapa, 2 foram relacionados ao feijão; e dos 12 ocorridos na 2ª etapa, apenas 4 foram com feijões.

Um fato interessante de ser observado foi que as disputas com feijões do grupo B não causaram a impressão de que havia tanto entusiasmo, porque logo depois as crianças descartavam os feijões e apanhavam outros brinquedos.

Veja o episódio abaixo, um dos transcritos no grupo B: "Gustavo estava com o pote de margarina, cheio de feijão, brincando com ele, guardando-o dentro da floreira. Artur aproximou-se e pegou o pote para ver. Gustavo disse: 'não!' e tomou o pote de volta, afastando-se do local".

Todas essas ocorrências comentadas acima parecem corroborar a suposição de que após a intervenção pedagógica o feijão foi alvo de maior interesse por parte das crianças do grupo A.

De que modo as crianças incorporam o feijão em suas brincadeiras?

A análise das brincadeiras das crianças pode sugerir pistas sobre o modo de apropriação de um conteúdo que foi veiculado naquele grupo, principalmente quando se tem a oportunidade de comparações antes e depois daquele evento.

Desde o início das observações, portanto, nas sessões anteriores à intervenção, uma brincadeira que ocorreu entre as crianças chamou a atenção do pesquisador, pelo fato de representar uma situação corriqueira da comunidade onde se situavam a creche e as casas das crianças. Trata-se da brincadeira que foi apelidada aqui de "um real", porque as crianças, carregando um material qualquer, ajustavam a sua postura à de um vendedor, oferecendo seu produto pelo preço de um real, com uma entonação e volume de voz característicos ("É um real!", grita a criança).

Sendo aquela comunidade muito pobre, observava-se com frequência, vendedores passando pelas ruas oferecendo frutas, picolés e outros produtos. Não parece ser uma brincadeira tradicional, do tipo bolinha de gude, academia, etc., que é compartilhada, de modo mais extensivo, em várias culturas. A construção da brincadeira "um real" parece originada naquele contexto, daquela comunidade, e possivelmente de outras expostas aos mesmos modos de vender e comprar. As crianças venderam baldes, pás e folhinhas de plásticos.

Não se observou a venda de frutas e verduras, produtos que são mais comumente ofertados naquele bairro. Porém, não se pode afirmar, mas também não se pode negar que algumas frutas e verduras poderiam estar contidas no balde, de acordo com a imaginação das crianças.

A imitação da postura de vender e espontaneidade com que faziam suas "vendas" davam pistas de que as crianças assumiam aquele papel de vendedor com desembaraço, mesmo que não claramente definidos os seus produtos de venda, evidenciando a pertinência que essa brincadeira tinha para aquele grupo.

Na segunda etapa do trabalho, contudo, (4ª sessão), imediatamente após a intervenção, foi observado que a brincadeira de "um real" foi realizada com as sementes de feijão:

Natália apanha feijões do chão e os coloca dentro de uma garrafa de refrigerante cortada. Marlom também apanha feijões e os leva para Aldeneide. Juntos ficam apanhando os feijões do chão. Aldeneide dirige-se a Natália e diz: "pega prá mim?" (não se ouviu Natália responder). Natália levanta-se, com feijões dentro da garrafa de refrigerante, e anda pela sala dizendo: é um real!

Nesta mesma sessão, vários minutos depois, a brincadeira é retomada por Aldeneide, que observou Natália anteriormente:

Rayane começa a gritar, segurando um balde com feijões e andando pela sala: "é um real! (diz isso várias vezes). Depois ela apanha mais feijões, colocando-os no seu balde. Natália levanta-se, andando pela sala e também grita várias vezes: "é um real!". Em seguida, Tavares levanta-se também e grita: "é um real!" Ele olha para o chão, pega sua pá, tenta colocá-la dentro do aguador, onde já colocava feijões, mas não consegue. Então, joga-a no chão e continua a gritar, junto com Natália, Rayane e Aldeneide.

Esses episódios evidenciam que uma brincadeira construída pelo grupo, referindo-se a um conhecimento daquelas crianças (forma de vender, com o balde na cabeça; linguagem: "é um real!"), já previamente dominada, atrelou-se a um elemento trazido àquele grupo de brinquedo, enriquecendo a brincadeira por uma estratégia imitativa, que contagiou os seus participantes. Carvalho e Pedrosa (2002) já chamaram a atenção que da mesma forma que as crianças trazem da macrocultura suas experiências para o grupo de brinquedo (nesse caso, trazem da sua comunidade, do bairro onde moram), também compartilham experiências dentro da microcultura (nesse caso, o grupo de brincadeira da creche). Ou seja, elas constroem seus próprios conhecimentos, seus objetos de valores e sua forma de lidar com eles.

A análise aqui realizada permite que sejam apreendidas evidências, mesmo sutis, de que uma experiência pedagógica pode ser reelaborada pelo grupo de crianças, na direção de atividades e conhecimentos que são do domínio do grupo. O processo interacional de coetâneos está subjacente à análise empreendida: ao recortar um objeto, uma atividade, ou um aspecto da situação, apresentando-o ao(s) parceiro(s), há indícios de que a criança que recorta cria uma valência positiva para aquele objeto selecionado, pelo menos é assim que parece repercutir nos outros, porque, em seguida ou um pouco depois, eles atentam para o objeto, contagiando-se pela atividade com ele desenvolvida; reinstauram, pela imitação, a situação anterior e, com muita probabilidade, acrescentam-lhe novos aspectos.

O grupo B também brincou de vender, segurando e oferecendo objetos, inclusive os feijões, mas esses episódios foram menos frequentes do que os apresentados pelo grupo A e não gritaram "um real", apenas apresentaram a postura de vender perguntando: "quem quer comprar?" É importante salientar que as crianças do grupo B estavam expostas às mesmas situações de venda daquelas do grupo A, pois moravam no mesmo bairro e frequentam a mesma creche. A única diferença é que elas não pareciam valorizar os feijões como as crianças do grupo A.

Brincando a gente constrói.... considerações finais

Analisando-se as brincadeiras com feijão, do ponto de vista qualitativo, percebeu-se, no grupo A, com mais clareza do que no grupo B, a incorporação do feijão a uma brincadeira já existente entre as crianças. Essa brincadeira apelidada aqui de "um real", fazia parte das brincadeiras do grupo, antes da intervenção, e era compatível com atividades

de vender e comprar nas ruas daquele bairro. Fazia, portanto, parte da vivência das crianças naquela comunidade. A observação do pesquisador, mesmo de modo assistemático, detectou a rotina de pessoas nos arredores da creche, que vendiam, principalmente, frutas e verduras, às vezes com carros e carroças. As crianças utilizavam-se do mesmo tipo de linguagem e ações dos vendedores. Por exemplo: elas andavam pela sala com um objeto na cabeça, gritando: "é um real!", ou caminhavam como se empurrassem algo, gritando: "quem vai querer? É um real!". Mesmo sem gritar "é um real!" e com uma menor frequência, as crianças do grupo B também brincaram de vender, empurrando objetos contendo feijões. A análise dos dados demonstrou que a brincadeira se constituiu num espaço social de transmissão de cultura, sendo as crianças agentes desse processo.

Modificações claras nas brincadeiras ocorridas nas fases posteriores à experiência pedagógica, indicando que houve uma aprendizagem do conteúdo "germinação e crescimento das plantas", não foram, entretanto, constatadas. Nenhum episódio de faz de conta de plantar o feijão foi apresentado. Foram indicados vários sentidos para os feijões e muitas outras atividades foram feitas com eles, em suas brincadeiras. O feijão foi recortado e selecionado em seu sentido real de "comida", mas durante brincadeiras de faz-de-conta de cozinhar ou comer.

Algumas modificações nas brincadeiras posteriores à intervenção, detectadas quando estas são comparadas às anteriores, foram indicativas, apenas, de uma maior valorização do objeto focado na intervenção pedagógica. Isso foi corroborado pela observação dos episódios de disputa com o feijão. Após a intervenção, o feijão tornou-se mais valorizado. Enquanto no grupo B as disputas relacionadas ao feijão foram em menor quantidade e sem muito entusiasmo.

Consideramos importante salientar que nosso foco de análise não estava no conteúdo dado na intervenção; ele apenas foi um veículo para a realização do trabalho e, nesse sentido, poderia ser qualquer conteúdo pertinente a essa faixa de idade. Nem mesmo pretendíamos investigar se a sequência pedagógica usada na experiência tinha sido adequada. O objetivo era tão somente no sentido analisar a dimensão social da brincadeira e saber se a criança elaborava conteúdos neste espaço do brincar livre relacionados ao que é intencionalmente ensinado no ambiente educacional. A intervenção se deu no sentido de garantir uma experiência comum a todas as crianças, uma vez que não se tinha o controle das experiências vivenciadas com todos os sujeitos.

Seria prudente, nesse momento das considerações finais, tecer algumas críticas ao trabalho de pesquisa realizado, pois isso é fundamental para construção de qualquer aprendizagem, principalmente um trabalho de investigação onde se almeja a construção de novos conhecimentos científicos. As oportunidades criadas pela intervenção pedagógica se restringiram a três encontros, de aproximadamente 20 minutos cada. Este tempo foi considerado limitado diante das variedades e disponibilidades que um contexto educacional pode oferecer, ou seja, um contexto múltiplo, com diversidade de objetos e situações que podem se repetir em momentos oportunos, sem dia e hora marcados,

dependendo de oportunidades que surgem. A professora poderia se preocupar em criar condições que promovessem a curiosidade e o estímulo para a investigação de determinados conteúdos, além dela ter a oportunidade de fazer variadas observações no dia a dia das crianças, que possibilitam avaliá-las melhor e ajustar as experiências, visando a uma integração de suas aprendizagens.

Além disso, um plano de pesquisa que adota a observação de situações livres como procedimento de coleta de dados tem necessidade de um longo período de observação, pois o fenômeno focado não acontece em dia e hora marcados para o observador registrar. Isto difere de uma coleta onde se problematiza uma situação e se pede à criança para resolver um problema naquele momento, garantindo-se o registro do comportamento do sujeito.

Com essa pesquisa foi possível, mais uma vez, observar que as crianças articulam muitos tipos de brincadeiras de faz de conta, com o mesmo material disponível, atribuindo-lhes vários sentidos.

Por fim, foi possível ressaltar o valor da brincadeira e sua função no desenvolvimento da criança, sugerindo às escolas que assegurem, cada vez mais, espaços de brincadeiras no seu cotidiano, para fazer valer o direito da criança de brincar, pois brincar na Educação Infantil é fundamental para a construção de conhecimentos.

Referências

- AGUIAR, J. S. Ensino e aprendizagem de conceitos básicos em crianças pré-escolares. *In: ____*. **Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL-MEC/SEF **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1 CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **Referencial curricular para a educação infantil**. Camaragibe, 2002.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 55-61, 1989.
- CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.
- DEHEINZELIN, M. **Construtivismo a poética das transformações**. São Paulo, Ática, 1996.
- DORNELES, L. V. **Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca**. *In: CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. P. (Orgs.) Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In: ____*. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, Z. V. C. Brincadeira é coisa séria. **Jornal da Alfabetizadora**, São Paulo, a. 5, n. 26, p.3-4, 1995.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) Apresentação. *In: ____*. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z.M. R. *et al.* Interação criança-criança: a função da brincadeira no desenvolvimento. *In: ____*. **Creches: crianças, faz-de-conta**; Cia. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 52-59.

PEDROSA, M. I. Investigação da criança em interação social. **Coletânea ANPEPP**, v. 1, n. 4. set. 1996.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F.; SANTOS, W. N. Princípios norteadores para a educação infantil. *In*: Camaragibe. Secretaria de Educação. **Proposta curricular**: educação infantil. Camaragibe, 2002, p. 27-42.

TREVARTHEN, C. Emotions in infancy: regulations of contact and relationships with persons. *In*: SCHERER, K. R.; EKMAN, P. (Eds.) **Approaches to emotion**. New Jersey: LEA, 1984.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brincar no desenvolvimento. *In*: __. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. P. 105-118.

Recebido em: 01.08.2016

Aprovado em: 05.08.2016

Para referenciar este texto:

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. A brincadeira e a construção de conhecimentos na educação infantil. **Lumen**, Recife, v. 26, n. 2, p. 11-21, jul./dez. 2017.