

Quem cria, recria: descobrindo caminhos

Maria Angela Barbato Carneiro¹, Neide de Aquino Noffs²

Resumo: Este trabalho consiste em um relato de experiência, do processo de formação de professores realizado com 6 alunos do Programa de Educação Tutorial (PET), bolsistas do Ministério da Educação, que frequentavam o curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), durante o ano de 2016. Partindo do pressuposto que a escola constrói a infância e que contribui para a sua transformação, teve como principal objetivo desenvolver com os alunos do referido curso um estudo que envolvesse o uso do brincar para favorecer a cooperação e a aprendizagem por descoberta, na área de Educação Infantil, onde ele pode ser o alicerce para o desenvolvimento. A base teórica utilizada foram os trabalhos de Bruner especialmente os relacionados à linguagem e à aprendizagem. A experiência mostrou um grande aprendizado por parte dos alunos do Programa, o que permitiu-lhes descobrir ricas possibilidades sobre as brincadeiras, criar novas regras ou outros usos para a utilização de alguns materiais, cooperar, solucionar problemas e inovar. Dessa maneira conseguiram manipular informações e organizá-las de tal sorte que facilmente relacionaram a teoria com a prática, testaram hipóteses, compartilharam experiências, criaram atividades novas e interessantes a partir do que conheciam. O mesmo ocorreu com as crianças que participaram do projeto, descobriram novos materiais e seus usos, testaram hipóteses, organizaram conhecimentos, adquiriram novos repertórios de brincadeiras e passaram a conviver mais harmonicamente.

Palavras chaves: criar, recriar, descobrir, aprendizagem, brincar

Introdução

A formação de professores para a Educação Infantil, no Brasil, é bastante recente. Na realidade, ela advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 que passou a exigir dos profissionais, nível superior.

Até então, existiam dois grandes obstáculos para que isso ocorresse: por um lado a ausência de integração entre creches e pré-escolas e entre ambas e o ensino fundamental,³ por outro, a falta de profissionais habilitados para o desempenho da profissão, especialmente no trabalho com crianças entre zero e seis anos de idade era e, ainda é, uma realidade no país.

Enquanto para o ensino fundamental exigia-se, pelo menos teoricamente, a formação em nível superior, para a pré-escola tal processo poderia ocorrer em nível médio e, tratando-se de crianças de zero até três anos, prescrevia-se, quanto muito para o profissional, o ensino fundamental completo.

¹ Profa. Dra. Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Coordenadora do Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar– Rua Monte Alegre, 984 CEP – 05014-001-São Paulo-São Paulo- Brasil/ mabarbato@gmail.com

² Profa .Dra. Titular do Departamento de Tecnologia da Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora no Programa de Educação e Currículo na mesma universidade_ Rua Monte Alegre, 984. CEO-05014-001-São Paulo- São Paulo – Brasil/ nnoffs@terra.com.br

³ Ensino fundamental, inicialmente, tinha 8 anos de duração e ia dos 7 aos 14 anos. A partir de 2006 (?) ele passou a ter 9 anos.

A mudança legal trouxe uma série de transformações na prática, principalmente, a partir de 2000, quando creches e pré-escolas passaram a integrar o que se denominou de educação infantil. Ao mesmo tempo ambas passaram a fazer parte da educação básica considerada obrigatória em todo o país.

Assim, a União determinou maiores exigências na formação docente. Diante dessa mudança, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), houve uma preocupação maior com a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, mesmo porque existira até 1998, na instituição, uma habilitação específica exitosa na área da infância.

Em 2006 o curso de Pedagogia da PUC/SP sofreu transformações curriculares voltando-se para a formação das séries iniciais do ensino fundamental, incluindo as creches e pré-escolas, no segundo ano do curso e, não mais na habilitação, oferecendo a todos a possibilidade de estudarem esse nível de escolarização.

As alterações, agora estruturais, se fizeram acompanhar pelas epistemológicas, considerando-se o centro da formação o brincar, pois era o ponto fulcral do trabalho com os pequenos.

O assunto passou a integrar à época alguns documentos oficiais, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, criado em 1998, no qual a atividade apresentou-se como elemento central no trabalho com crianças, o que tornava fundamental incorporá-la ao currículo da Pedagogia de modo que os alunos pudessem conhecê-la melhor e utilizá-la em suas práticas.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém o vínculo essencial com aquilo que é o “ não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (Brasil, 1998, p. 27)

Portanto, o brincar tornava-se vital na educação infantil tanto por favorecer o vínculo, quanto por se caracterizar como uma linguagem própria da criança, fundamental para promover o seu desenvolvimento e a aprendizagem,

Incluir a ludicidade na formação de profissionais da educação infantil foi imprescindível, pois o assunto passou a ser um dos pilares desse nível de escolaridade. Embora, anteriormente, tal conteúdo já integrasse a habilitação em educação infantil dentro do curso de Pedagogia, ele se tornou a mola mestra para os demais conhecimentos dadas as recomendações existentes nos documentos legais. O assunto passou a merecer um destaque especial, embora que ainda de natureza teórica.

Pensar em uma forma de estudar o brincar em uma perspectiva teórico prática sempre foi o objetivo de alguns profissionais da Pedagogia, no entanto, ele sempre foi tratado de maneira preconceituosa por parte de alguns docentes da universidade. Existe uma falsa ideia de que a atividade não passa de um mero “divertimento, passatempo ou zombaria”

Observando os obstáculos advindos do preconceito e, principalmente, da falta de diálogo entre a teoria e a prática, pensou-se na possibilidade de iniciar um trabalho em que os alunos pudessem realizar tal fusão. Assim surgiu “Quem cria recria: descobrindo caminhos”⁴, um projeto

⁴ A denominação do projeto foi atribuída pelos alunos do Programa de Educação Tutorial.

planejado e desenvolvido com um grupo de seis alunos que faziam parte do Programa de Educação Tutorial (PET), mantido pelo Ministério da Educação.

Estimulados pela leitura da obra de Ceppi e Zini (2013), *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*⁵ juntamente com o aprofundamento de estudos de Bruner (1986) sobre as relações entre jogo, linguagem e aprendizagem, o projeto começou a se desenvolver.

O objetivo principal era refletir com os alunos a seguinte questão: **Por que o brincar?**⁶

Porque a atividade se constitui em uma linguagem infantil universal e que mantém um vínculo essencial com o não brincar. Além disso, a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, favorecendo a comunicação e, portanto, a linguagem e a aprendizagem.

Para Dodds (2011), por exemplo, brincar pode servir a vários propósitos importantes, ocorrendo de modo livre ou direcionado, constituindo-se em elemento essencial para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a interação social.

Carneiro e Dodge (2007), mostraram que essa é a atividade preferida das crianças, mas apesar disso elas nem sempre conseguem realizá-la devido à falta de segurança, à ausência de companheiros e de espaço, e, principalmente, ao pouco tempo, dado o excesso das tarefas escolares.

Benjamin (1985) também mostrou, apropriadamente, que as crianças não fazem parte de uma comunidade separada, mas estão incluídas no povo e nas classes às quais pertencem. Por essa razão, a atividade não é apenas uma expressão da cultura popular, mas uma maneira singular de a criança manter a cultura da sociedade em que vive.

Para Bruner (1978), a aprendizagem consiste em um processo de descobertas que não implica necessariamente em criar coisas novas, mas em rearranjar aquelas já conhecidas, envolvendo os encontros com o mundo em seus contextos culturais. Logo, a cultura oferece as ferramentas para a organização e entendimento dos mundos, de modo que sejam comunicáveis.

A aprendizagem ocorre dentro dos contextos de vida das crianças e uma das maneiras para que ela se concretize é através do brincar, porque ele possibilita, por um lado a transmissão e a repetição, por outro, a descoberta e a criação.

A brincadeira tem, portanto, essa característica ao favorecer que o ser humano construa o próprio conhecimento através da repetição, da desconstrução e da criação. É brincando que se descobrem coisas novas, porque na atividade é preciso observar, perceber, representar e pensar.

Mas o que significa aprender?

É interessante ressaltar que, para Bruner (1973), a aprendizagem pressupõe a existência de três processos. O primeiro, que parece ser fundamental, consiste na aquisição de uma informação, que pode complementar aquelas já existentes. Feita a sua aquisição ela se adapta às novas situações, envolvendo discriminação ou categorização e, finalmente, a generalização e sua transformação, permitindo que seja utilizada em situações semelhantes. Portanto, a

⁵ Grifos nossos.

⁶ Grifos nossos

aprendizagem deve ser realizada de tal forma que o aprendiz possa transcender a informação, relacioná-la com outras e solucionar problemas.

Brincar gera aprendizagem, porque exige observação, percepção, discriminação e generalização das ações. Dirigida ou não, a brincadeira auxilia os processos mentais, favorecendo a exploração do mundo em que os pequenos estão inseridos, oportunizando o entendimento de como as coisas se relacionam, supondo a elaboração e a testagem de hipóteses através de materiais e de ações inusitadas, auxiliando nas associações entre o conhecido e o desconhecido e facilitando a compreensão das ideias.

Dada a participação do sujeito, a exploração é, de per si, motivadora, porque o incita a aprender pelos próprios meios.

Adicione-se a todas essas vantagens citadas o fato de que a aprendizagem por descoberta se realiza dentro de um dado contexto, de modo que as informações já existentes acabem por se relacionar com outras mais novas, fazendo com que o conhecimento seja mais significativo, o que ocorre durante a brincadeira.

O estudioso ressalta que uma das capacidades humanas mais notáveis consiste em lidar simultaneamente com inúmeras informações de uma só vez, mostrando que há uma manipulação de conteúdos, pela criança, através de um processo ativo de aquisição de conhecimentos, que favorece a utilização das informações, contribuindo para o seu relacionamento.

Dentro desse âmbito ele critica a passividade das escolas, porque contribuem para a reprodução de conceitos e não para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos.

Tal perspectiva como base do trabalho, favoreceu inúmeras reflexões entre os alunos do PET, apontando que a intervenção deles no trabalho do recreio de uma escolar particular de educação infantil e ensino fundamenta, contribuiria, por um lado para diminuir a passividade da sua aprendizagem na docência e, por outro, poderia favorecer descobertas novas por parte das crianças da instituição.

Além disso, para os petianos,⁷ experimentar vivências lúdicas seriam momentos ímpares de enriquecimento na formação, pois se tratava da oportunidade de unir a teoria estudada à prática vivida e, alguns não haviam passado pela aprendizagem da brincadeira.

Como o grupo de estudo ocorreu dentro de uma instituição e como houve a oportunidade de observar o recreio das crianças, percebeu-se que não havia nele nada interessante nem motivador para os pequenos, além de ser um espaço que, frequentemente, se observava conflitos.

Partindo do pressuposto de que ele poderia ser um local de enriquecimento e do estabelecimento de relações e considerando-o, também, como um ambiente de aprendizagem para os pequenos, quando poderiam manipular objetos e informações, descobrir materiais novos, explorar espaços e interagir, os alunos do PET consideraram que seria possível interferir com atividades lúdicas que pudessem enriquecer o repertório de brincadeiras das crianças e melhorar o relacionamento entre elas.

⁷ Petianos denominação atribuída aos alunos do PET

A discussão sobre a possibilidade da intervenção veio a partir das observações realizadas durante o recreio dos pequenos, que tinha a duração de apenas trinta minutos. O tempo era dividido entre o lanche, vinte minutos e o “lazer”, propriamente dito, com duração de apenas os dez minutos. Era um momento em que eles corriam desesperadamente, disputavam uma única bola, por vezes agrediam-se criando problemas de relacionamento, além de se acidentarem em alguns momentos. O comportamento das crianças mostrava que dado o tempo grande em que permaneciam em sala de aula passivamente, elas precisavam brincar, mas não sabiam, porque não tinham referências.

Embora a ludicidade seja uma atividade natural da infância, os alunos do PET perceberam que ela se aprende, portanto, a ausência de repertório no recreio da escola, demonstrava que as crianças não conheciam nenhuma brincadeira.

Foi, então, que surgiu entre os universitários a ideia de elaborar um projeto para melhorar o recreio, planejando uma série de atividades lúdicas para serem desenvolvidas com as crianças da educação infantil, cuja idade variava entre 4 e 5 anos.

A escolha por esse grupo ocorreu pelo fato de terem um horário de recreio separado, o que permitiria fazer intervenções mais pontuais e observações mais detalhadas.

O principal **objetivo** dos petianos consistiu em oferecer aos pequenos um repertório lúdico, tentando, pelo menos, diminuir a incidência de conflitos entre eles e ensiná-los a brincar.

Para além desses objetivos traçaram outros para serem conquistados em curto prazo, tais como:

- _ Oferecer alguns materiais mais estruturados para que pudessem ser utilizados durante as brincadeiras;
- _ Estimular o brincar e criar novas possibilidades com as brincadeiras ensinadas;
- _ Diminuir os riscos de acidentes e de agressões durante o recreio; enfim,
- _ Favorecer o estabelecimento de relações.

Embora os universitários já tivessem passado por um período de mais de um ano de estudos e discussões sobre o assunto, durante a execução do projeto as reflexões se tornaram mais ricas e interessantes porque associavam os estudos teóricos às observações práticas.

Com base no trabalho de Bruner (1995) sobre desenvolvimento da linguagem, ficava claro o quanto o contexto é importante e como as crianças assimilam os padrões de sua época. Hoje, elas perderam o espaço e o tempo para as brincadeiras porque a sociedade em que vivem apresenta um preconceito, especialmente no que tange ao brincar na escola.

Para que a pedagogia delegue poderes aos seres humanos de modo que eles possam ir além de suas predisposições “inatas”, ela deve transmitir o “conjunto de ferramentas” que a cultura desenvolveu para fazê-las. (Bruner, 2001, p.27) Isso a escola não realizava. Portanto, foi necessário um longo percurso de estudo e preparação dos alunos do PET para que pudessem interferir junto ao recreio dos pequenos adequadamente.

Do projeto à ação

Como explicitado anteriormente, a experiência realizou-se em uma escola particular, de classe média baixa, situada na região norte da cidade de São Paulo que atende crianças desde a educação infantil, a partir de quatro anos, até o último ano do ensino médio, entre quinze e dezessete anos e cujo funcionamento ocorre nos períodos matutino e vespertino.

Pela manhã funcionam as turmas do ensino fundamental II⁸, do sexto ao nono ano e o ensino médio e, à tarde, atende a educação infantil⁹ e o ensino fundamental I, até a quinta série. As turmas possuem em média, entre 25 e 30 alunos, meninos e meninas, porém o grupo estudado tinha apenas vinte crianças.

Pelo fato de o PET reunir-se naquele espaço escolar e nele ocorrerem as discussões teóricas sobre o assunto, foi possível observar “in locu” a teoria estudada. Além disso, a sala em que ocorriam as reuniões de estudo do grupo voltava-se diretamente para o pátio do recreio das crianças, tornando possível prestar mais atenção sobre as atividades realizadas.

Incomodava aos universitários o fato de que o tempo de duração do recreio era grande e, o mesmo, ocorria com desconhecimento de brincadeiras por parte das crianças, que por inúmeras vezes, acabava provocando conflitos.

Para os meninos permitia-se, esporadicamente, jogar bola, pelota¹⁰, sem que houvesse qualquer tipo de orientação, já as meninas, geralmente sentavam-se no chão e conversavam ou continuavam a lanchar.

O projeto de intervenção consistiu em uma pequena investigação com características qualitativas, uma vez que o principal objetivo era observar as brincadeiras das crianças dentro de um contexto real, isto é, durante o recreio escolar. A descrição das observações seria um território profícuo para que se planejassem ações capazes de enriquecer as aprendizagens e favorecer o relacionamento entre as crianças. Mais do que o produto final, o interesse dos alunos do PET, girava em torno do processo de intervenção, da sua realização passo a passo.

Também, de acordo com Stake (1998), a adoção da investigação na modalidade de estudo de caso constituiu-se em um processo existencial, não determinista e construtivista que permitiria a compreensão daquela situação particular.

Além disso, a adoção dessa modalidade de investigação ocorreu pelo fato dela ilustrar os estudos e socializar posteriormente as informações contribuindo para aumentar a competência dos universitários envolvidos no projeto, de modo a auxiliá-los nas reflexões sobre as teorias estudadas e permitir que compartilhassem a experiência com seus pares, não em uma perspectiva de generalização dos dados obtidos, mas relativizando a situação àquele particular contexto e a partir daí buscar novas ideias para outras situações.

O período de observação teve a duração de quatro semanas, adotou-se como procedimento o registro, acompanhado de discussão. Ele deveria contemplar as seguintes categorias: a duração das brincadeiras das crianças, seus companheiros, o repertório e que outras atividades praticavam.

Grifos nossos.

⁸O Ensino Fundamental II atende crianças entre 10 e 15 anos de idade.

⁹ A Educação Infantil possui duas turmas, o Pré I, com crianças entre 4 e 5 anos, e o Pré II com crianças entre 5 e 6 anos.

¹⁰ Pelota é o jogo sem regras com a bola de futebol.

As observações mostraram que as crianças “brincavam”¹¹ menos de dez minutos. As brincadeiras preferidas eram pega-pega e “chutar no gol”¹².

No pega-pega, por duas vezes, três meninas participaram, enquanto no chutar gol a ação era específica dos meninos. Eles também corriam desenfreadamente sem objetivo, era o prazer do movimento, talvez por permanecerem muito tempo sentados em sala de aula, quatro horas e meia.

As meninas lanchavam, algumas levavam bonecas e as partilhavam com as companheiras. Era nítida a separação das atividades por gênero. As crianças não se misturavam durante as atividades.

Durante o período de observações apenas duas crianças, um menino e uma menina visitaram a biblioteca para a leitura e troca de livros, pois não havia por parte da escola nenhum incentivo para o uso do espaço.

Observada a realidade dos alunos, de acordo com os petianos levantou-se a hipótese de que eles não possuíam repertórios de brincadeiras e oferecer-lhes atividades interessantes poderia oportunizá-los a descobrir e realizar coisas novas, explorar mais o espaço físico, interagir e diminuir os conflitos, mais comuns entre os meninos.

Com base trabalho de Ceppi e Zini (op.cit) que mostrou o valor dos espaços lúdicos organizados e enriquecidos para o desenvolvimento das crianças, os universitários resolveram montar um projeto envolvendo jogos e brincadeiras a serem realizados pelas crianças da escola durante o recreio.

Foram planejados cinco encontros, um entre os universitários e outros quatro com as crianças. Salienta-se que os petianos necessitaram de mais duas reuniões extraordinárias entre eles para a troca de informações e a experimentação das brincadeiras, pois nem todas eram conhecidas pelo grupo.

A primeira vivência com os pequenos consistiu em ensiná-los algumas rodas cantadas e outras atividades que envolviam o círculo, tais como Corre cotia, o Gato mia, Simão disse. Algumas desconhecidas pelos pequenos e acabaram atraindo muito a atenção e, conseqüentemente, o envolvimento e a participação. Nenhum deles era obrigado a realizá-las, porém após a primeira atividade todos acabaram se aproximando e participando de tudo.

Durante as três semanas seguintes, os petianos organizaram, no pátio, três espaços de brincar, contendo, cada um deles, alguns brinquedos que poderiam servir de suporte para as brincadeiras. Escolheram-se brinquedos tradicionais simples, tanto para resgatar a cultura popular quanto para permitir uma maior socialização e maior colaboração.

O primeiro deles foi organizado com cordas, elásticos, piões e petecas. No segundo, estavam bambolês, boliche, telefone de lata e material para fazer bolas de sabão. O terceiro era constituído por raquete com bola de meia, derruba latas, bolinhas de gude e bandalhão¹³.

¹¹ “Brincar” foi considerado ,pelo grupo, qualquer atividade que não envolvesse o lancher.

¹² “Chutar no gol” era a denominação utilizada pelos pequenos para designar o jogo de bola com os pés, sem regras, cuja única diversão consistia em fazer gol.

¹³ “Bandalhão” é o nome de um brinquedo feito com jornal, barbante e tiras de papel crepom. Seu efeito é muito interessante, pois quando girado no ar o papel fica voando como as fitas, na ginástica olímpica.

Durante três semanas os alunos do projeto dividiram-se em duplas de acordo com suas habilidades e interesses, permanecendo, cada uma delas, em um espaço de modo a observar e interagir adequadamente com as crianças. Foram escolhidas as seguintes categorias para a observação: o grau de interesse, o tempo de realização de atividade, a busca de informações sobre as atividades, a inexistência de conflitos. A escolha das brincadeiras era livre por parte das crianças.

Foi possível observar e registrar, em cada um dos espaços, que a maior parte das atividades era desconhecida pelos pequenos, porque buscavam informações junto aos universitários sobre os materiais oferecidos.

No primeiro, as crianças conheciam uma única forma de pular corda. Não sabiam como realizá-la, por exemplo, com ladainhas ou utilizá-la de forma diferente. Gostaram muito de pular juntas, pois estavam acostumadas a praticá-la sozinhas, no entanto, a brincadeira foi procurada exclusivamente por meninas, os meninos não se interessaram por ela.

Pular elástico também era desconhecido, porém houve grande interesse em realizar. Apesar da maior parte dos participantes serem meninas, alguns meninos gostaram de praticar, mas todos buscaram ajuda das alunas do PET para aprender a atividade. As crianças se envolveram muito tempo nessas brincadeiras. Não houve interesse pelos piões e petecas.

O segundo espaço, talvez tenha sido o mais interessante para os pequenos, porque todas as brincadeiras foram exploradas e praticadas. O bambolê foi o mais interessante para as meninas, que descobriram poder fazer com ele diversos tipos de amarelinha. Outras brincadeiras foram motivadoras, mas fazer bolinhas de sabão foi a mais procurada. Meninos e meninas não a conheciam e ficaram atônitos quando vieram sair de um simples canudo de plástico, uma ou várias bolhas de sabão. Passaram quase o tempo todo do recreio tentando fazê-las, embora tivessem experimentado todas as modalidades de brincadeiras apresentadas.

No terceiro e último espaço a preferência girou em torno da brincadeira de raquete, isto é, jogar bola com raquete. O interesse por ela foi maior entre os meninos. Contudo, bolinhas de gude e bandalhão quase não foram utilizados.

Considerações finais

Considerando que o trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), se estrutura, entre outras coisas, sobre inúmeras interações com alunos e com os demais atores do processo de escolarização, não haverá educação se o educando não se mobilizar e se os docentes não ensinarem seus alunos a vivenciar projetos cooperativos. Para isso os professores têm a responsabilidade de desenvolver as crianças por inteiro facilitando o potencial de cada uma delas de modo que sejam criativas e cooperativas.

Nesse âmbito, um dos principais desafios dos educadores da primeira infância é dar às crianças um brincar de qualidade. Isso, porém, não ocorrerá se eles mesmos não forem preparados para este mister, o que exige comprometimento, reflexão e experimentação.

A variedade e o equilíbrio das atividades lúdicas oferecidas poderão oferecer às crianças maiores oportunidades de aprendizagem. Portanto, é relevante considerar o modo como o brincar é organizado e estruturado de modo a incentivar a aprendizagem e a descoberta.

O brincar é uma atividade por excelência cujos benefícios são inigualáveis no percurso de desenvolvimento humano, particularmente das crianças. Logo, quanto mais cedo elas começarem a brincar, terão maior facilidade para se comunicar, se relacionar, descobrir e aprender.

A experiência com os alunos do PET mostrou duas facetas igualmente interessantes do trabalho.

Por um lado, entre os alunos da universidade houve um processo de preparação para que desenvolvessem com as crianças da educação infantil um brincar de qualidade, porque tiveram comprometimento com o projeto, realizando estudos e reflexões extremamente importantes no decurso da experiência, fazendo com que a teoria estudada iluminasse a prática. Além disso, de acordo com o trabalho de Bruner (1973) os petianos haviam adquirido a informação, adaptado às novas situações surgidas dentro da escola em que puderam intervir e conseguiram criar outras possibilidades de trabalho realizado, posteriormente, de capacitação docente com os seus pares. Elaboraram e testaram hipóteses, exploraram possibilidades de uso de diversas brincadeiras, enfim, construíram conhecimentos, aliando o que já sabiam às experiências vivenciadas na escola, isto é, realizaram continuamente reflexões sobre a prática.

Entenderam como crianças e adultos podem interagir adequadamente e que isso envolve tempo e compromisso. Por outro lado, em relação às crianças, houve a oportunidade de vivenciar um brincar de qualidade, dada a variedade e o equilíbrio das atividades, a organização e estruturação do espaço do recreio e aos materiais escolhidos, de modo que haviam sido estimuladas a aprender, uma vez que não tinham repertório e desenvolveram momentos interessantes de cooperação, não se registrando nenhum conflito.

Dada a possibilidade de opção para a realização das brincadeiras os pequenos tiveram liberdade para desenvolver independência e autonomia

Além disso, percebeu-se, em inúmeros momentos, as descobertas que faziam e as novas possibilidades que criaram de realizar outras atividades com os mesmos materiais. De modo especial, isso se concretizou nas brincadeiras de pular corda, na utilização dos bambolês e na elaboração de bolinhas de sabão.

Ficava claro que brincar é uma atividade que, de per si, possui benefícios inigualáveis no percurso do desenvolvimento humano e embora a educação não se resuma somente à brincadeira, ela deve ter um espaço importante nesse processo, especialmente na educação infantil de modo a facilitar a criatividade, a reflexão, a socialização e a cooperação as crianças. Todos haviam descoberto novos caminhos, os alunos do PET e as crianças.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter (1984). *Reflexões: a criança o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998). Brasília: MEC/SEF.

BRUNER, Jerome (1973). *Beyond the informatin give*. London: George Allen & Unwin LTD.

BRUNER, Jerome (1986) .Juego, pensamiento y lenguaje. In *Perspectivas* 16 (1), p.79-85.

BRUNER, Jerome (1995). *El habla del niño*. 3ª ed..Barcelona/ Buenos Aires/México: Paidós.

BRUNER, Jerome (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. **In:** BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam e OLUSOGA Yinka. *Brincar: aprendizagem para a vida* (2011). Porto Alegre: Penso.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato e Dodge Janine. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos / Boa Companhia.

CEPPI, Giulio e ZINI, Michele (2013). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.

STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con studio de casos*. 2ª ed.. Madrid: Morata S.L.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª ed.. Petrópolis: Vozes.