

COMO BRINCAR PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES¹

Recebido em: 29/01/2009

Aceito em: 24/03/2009

*Rute Estanislava Tolocka
Kelly Yukari Horita
Camila Bruzasco de Oliveira
Vitor Antonio Cerignoni Coelho
Denise Castilho Cabrera Santos*

Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba – SP – Brasil

RESUMO: Apesar dos benefícios que brincar pode trazer às crianças, mudanças nas estruturas sociais tem marcadamente reduzido as oportunidades de brincar na escola e fora dela. O objetivo deste estudo foi investigar como aulas de Educação Física, que ofereçam oportunidades de brincar para as crianças podem colaborar com o desenvolvimento infantil. Foram oferecidas 74 aulas com brincadeiras para 59 crianças, entre 2 e 5 anos de idade, atendidas em período Integral em uma Instituição de Ensino Infantil, pública, na periferia de uma cidade do interior de São Paulo. As interações da criança com o meio ambiente foram enriquecidas com a introdução de oportunidades para brincar. Isto auxiliou as crianças a exporem suas emoções e controlá-las. Atributos pessoais e relacionamentos sociais foram aperfeiçoados também. É proposto que tais instituições providenciem mais oportunidades para as crianças brincarem e se desenvolverem.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Pre-escolar. Lazer. Criança. Escolas – exercícios e jogos.

HOW TO PLAY MAY IMPROVE CHILD PRESCHOOLER'S DEVELOPMENT

ABSTRACT: Despite the benefits derived from play for children, changes in the current social structure have markedly reduced play opportunities for them. They had few opportunities to play at school and outside. The purpose of this study was to investigate how physical education class, that offers play opportunities for the kids, could help to improve child development. It was offered 74 classes, with play and playthings, to 59 children from 2 to 5 years old from a public Child Day Care Center, in a neighborhood from a city of São Paulo. Child interactions with the environment were

¹ Este estudo foi financiado pelo NUPEM – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Movimento com apoio financeiro do Fundo de Apoio a Pesquisa da UNIMEP e do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba.

enriched by the introduction of play opportunities. It helps children to expose their emotions, taking control of it. Personal attributes and social relationships were also improved. It is proposed that those centers could provide more play and playthings experience to enhance child development.

KEYWORDS: Child Development. Child Preschool. Child. Leisure. Schools – exercises and recreations.

Brincar é uma das atividades que a criança mais gosta e uma das mais importantes para seu desenvolvimento integral. Ginsburg (2008), em uma revisão bibliográfica, mostrou que brincar auxilia no engajamento social, levando crianças desde a mais tenra idade a interagir com o mundo em sua volta, criar, explorar, superar seus medos, desenvolver competências que levam ao aumento da confiança e da flexibilidade necessários para enfrentar futuras mudanças, trabalhar em grupos, compartilhar, negociar, resolver conflitos e desenvolver habilidades de autodefesa.

Brincadeiras fisicamente ativas levam ao aumento da prática de atividade física, o que, conforme apontam os estudos de Taylor *et al.* (2006) e Eisenmann *et al.* (2008), auxilia no combate à obesidade, considerada atualmente como uma epidemia mundial (DIETZ, 2001).

A despeito dos benefícios que brincar pode trazer tanto à criança quanto a seus pais, mudanças sociais tem reduzido marcadamente as possibilidades de brincar que a criança tem. Entre estas mudanças estão a saída de mães de seus lares para o mercado de trabalho, o aumento da violência urbana e do tráfego (SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006), a diminuição do tempo de contato entre os cônjuges e seus filhos, com curto período de tempo para brincadeiras entre eles (POLETTI, 2005).

Em consequência destas transformações, as crianças substituíram as atividades de alto gasto energético por atividade de pouco gasto o que pode favorecer a obesidade, o sedentarismo e o aparecimento de doenças associadas e comprometer o

desenvolvimento integral, conforme Giugliano e Carneiro (2004); Balogopal, (2006); Mendoza *et al.* (2007) e Berleze *et al.* (2007).

Mesmo entre as crianças menores as possibilidades de brincar foram reduzidas, tanto pela diminuição dos espaços e das famílias, quanto pela ida cada vez mais precoce das mesmas para as instituições de ensino infantil, pois a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) as creches, que inicialmente foram criadas para abrigar crianças cujas mães precisavam entrar no mercado de trabalho, amenizando a pobreza e a mortalidade infantil (BASSAN, 1997) foram substituídas por Instituições de Ensino Infantil, como parte da educação básica.

O tempo livre para brincar tem sido cada vez mais substituído por atividades acadêmicas e por agendas lotadas de atividades aos quais os pais foram recomendados para auxiliar no desenvolvimento de seus filhos, tais como participar de escolas de línguas, de esporte ou de computação. O tempo e o dinheiro empregado em tais atividades, mais o tempo gasto no transporte das crianças de uma atividade para outra, diminuem ainda mais as chances da criança de brincar livremente, embora tragam aos pais a sensação de que estão providenciando as melhores oportunidades a seus filhos, como alertou Ginsburg (2008).

Embora o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponte entre os objetivos das instituições de ensino infantil, saciar as necessidades da criança e estimular o seu desenvolvimento integral em seus âmbitos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a agir como meio facilitador do desenvolvimento motor e crescimento físico de seus alunos, é possível identificar nestas instituições uma rotina que tem a maior parte do seu horário destinado à higiene pessoal e sono (BATISTA, 1998) e às atividades de alimentação (BISCEGLI *et al.* 2007), com predomínio de

atividades fisicamente passivas e poucas oportunidades para brincar (FARIA; BROLO; TOLOCKA, 2007).

Assim, as crianças que frequentam instituições de ensino infantil em período integral estão mais expostas a apresentar baixo nível de atividades físicas, conforme também mostraram os dados do estudo de Barros, (2005).

Embora mudanças tenham sido elaboradas para a intervenção na educação infantil, a permanência de criança nestas instituições é um período muito intenso, dotado de regras, compromissos e rotinas, expondo-as a uma vida logo cedo, de obrigações, horários, disciplina e responsabilidade, sem a liberdade de movimento. Não se nega a importância deste cotidiano rotineiro, mas é significativo alertar que seu exagero está limitando o desenvolvimento natural da criança onde são necessários momentos que possibilitem a ludicidade, o lazer, o prazer e a não obrigatoriedade, sendo necessário oferecer oportunidades de brincar a estas crianças. (BARBOSA, 2000).

Brincar é um direito da criança, advogado mundialmente (ONU, 1959) e reconhecido também no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001). É por meio de brincadeiras que a criança estimula seu desenvolvimento, experimenta o mundo que está a sua volta e, de uma forma geral, se apropria de algo que é seu, uma cultura própria, necessária, a qual faz com que ela viva sua infância. Brincadeiras coletivas que educam a vida em grupo e o desenvolvimento do valor comunitário trazem oportunidades de vivenciar o aprendizado e o aprimoramento de habilidades motoras, manuais e intelectuais. (MARCELLINO, 2002).

Através de brincadeiras a criança interage com o meio ambiente (pessoas, objetos e símbolos) de maneira recíproca e progressivamente mais complexa.

(BRONFENBRENNER e EVANS, 2000). Brincar possibilita que a criança vivencie diferentes emoções. Para Wallon (1989) as expressões emocionais da criança são sinais de sua interação com o mundo e com os indivíduos e são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo da vida.

Winnicott (2000) propôs que o desenvolvimento da emoção se dá na interação social, intercalando-se momentos de dependência e independência em relação ao controle que ela exerce em seu meio ambiente. Isto ocorre de maneira natural quando a criança está brincando. Emoções de raiva derivam de frustrações nas interações com pessoas e objetos e podem causar manifestações agressivas em diferentes níveis.

Assim, a dificuldade em controlar emoções pode dificultar o convívio social, constituindo-se em uma disposição disruptiva que também está ligada à agressividade ou outras manifestações que produzem demandas negativas afastam as outras crianças. Controlar as emoções pode ao contrário, ser uma disposição positiva, que provoca atitudes geradoras de curiosidade, autonomia e iniciativa (COPETTI, 2003) levando a demandas positivas que aproximam outras crianças, facilitando a formação de relações inter-pessoais.

A interação entre a criança e as outras pessoas durante uma brincadeira pode evoluir, iniciando com a observação entre as crianças (díada de observação), depois com a realização conjunta de atividades em reciprocidade, com equilíbrio de poder e afetividade (díada de participação conjunta) até chegar a relações mais consistentes (díadas primárias), onde a relação continua existindo mesmo quando uma das partes estiver ausente, como propõe a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1996, 2005).

Pinheiro (2007) analisando esta teoria sugeriu que aulas de Educação Física que pretendam promover o desenvolvimento integral das crianças devem inserir atividades em que a criança seja estimulada a brincar, vivenciando níveis de relações interpessoais que progressivamente levam a reflexão crítica e a capacidade criativa, incentivando também que a seleção de valores a serem explorados possa ser compartilhada pelos alunos.

No entanto, a lei que instituiu a Educação Infantil não definiu a atuação de um profissional especialista em movimento (BRASIL, 1996) e na maioria destas instituições, as atividades lúdicas, quando ocorrem, acabam sendo dirigidas por adultos sem formação profissional adequada, que impõem regras pré-definidas, inibindo o desenvolvimento da criatividade, da liderança e de diferentes habilidades sociais e motoras, o que pode prejudicar a aquisição da autonomia.

Mesmo assim, algumas instituições tem oferecido aulas de Educação Física, oportunizando experiências de movimento às crianças. O professor de Educação Física pode utilizar suas aulas para auxiliar a criança a se organizar e brincar, levando-a a vivenciar diferentes brincadeiras, submetendo-a as regras que tais brincadeiras requerem e paulatinamente levando-a a refletir sobre estas regras e adaptações desejadas. O diálogo sobre regras de convívio social em determinada cultura pode ser assim realizado (BROLO, 2008).

Porém, poucos são os estudos que observam como é o ambiente propiciado por aulas de Educação Física que contemplam brincadeiras e se ele favorece o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, o objetivo deste estudo foi analisar se o ambiente lúdico, oferecido a partir de aulas de Educação Física com brincadeiras pode criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança. Frente à

possibilidade de casos de obesidade infantil alertada pela literatura (JEFFERY; FRACH, 1998; TIMMONS; NAYLOR; PFEIFFER, 2007; SAUNDERS, 2007), o estudo selecionou o estado nutricional das crianças, como um dos recursos pessoais a ser verificado, observando também, se ele interfere ou não na interação da criança com o meio ambiente.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, realizado de acordo com os pressupostos da teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1996, 2005), que permite verificar como ocorre a interação da criança com o meio ambiente.

Participaram do estudo 59 crianças, entre dois e seis anos, de ambos os sexos (35 meninas e 24 meninos), freqüentadoras de uma instituição de ensino infantil, em período integral, no interior do Estado de São Paulo. Todos os pais e/ou responsáveis assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para realização do estudo, e a direção da instituição autorizou a realização da pesquisa, que teve a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade, com parecer nº 61/06.

Os itens observados foram: atividades realizadas (rotina diária e aulas de Educação Física), desempenho de papéis sociais, construção de inter-relações pessoais, disposições (características pessoais), demandas (qualidades que uma criança possui para encorajar ou desencorajar reações de outras pessoas) e recurso pessoal (estado nutricional).

Procedimentos

A rotina a que estão sujeitas estas crianças foi verificada a partir de um documento da instituição, que descrevia as atividades a serem realizadas em cada sala de aula. Nesta rotina foram inseridas aulas de Educação Física, para as quatro classes em que as crianças estavam distribuídas, com duração prevista de 45 minutos, duas vezes por semana, visando propiciar um ambiente lúdico que favorecesse a interação da criança com o meio ambiente.

As aulas ministradas foram registradas em um diário de campo, com informações sobre: relações interpessoais entre as crianças, emoções demonstradas durante as atividades e realização das atividades. O modelo do diário de campo utilizado foi o proposto por Brolo (2008) e incluiu anotações sobre atividades realizadas, desempenho de papéis sociais, inter-relações pessoais, disposições e demandas.

Foram extraídos os pontos principais das anotações, conforme técnica sugerida por Gomes (2002) e construída uma tabela, com dados individuais sobre relações interpessoais vivenciadas, papéis sociais desempenhados, demandas e recursos pessoais observado. Foi feita a análise da frequência relativa dos dados.

O recurso pessoal referente ao estado nutricional foi observado através do cálculo da medida de peso para estatura (P/E) utilizando-se a classificação em níveis de desnutrição até obesidade, de acordo com as referências do NCHS (2006) critérios de Walterlow (1976).

Resultados

De acordo com a análise do documento verificou-se que a instituição gastava em média 2h10m com alimentação e meia hora para higiene. Para atividades pedagógicas

estavam reservadas 2h20m. Para o sono estavam previstas 02h30m. As atividades pedagógicas matutinas previam basicamente atividades de baixo gasto energético; apenas meia hora estava destinada a atividades livres, tais como brincar no parquinho ou com brinquedos diversos dentro da própria sala. As atividades pedagógicas no período da tarde referiam-se em sua maioria a assistir TV ou vídeo.

Assim, gastava-se mais tempo que o previsto com a higiene e com o sono. Observações *in locu*, (dado que as aulas de Educação Física deveriam ocorrer logo após o despertar das crianças) permitiram a verificação de que o tempo gasto com a atividade de dormir durava mais que o previsto, chegando a estender-se até por três horas, onde as crianças ficavam todas reunidas em um grande salão, deitadas, tendo que permanecer em silêncio e quietas, mesmo que não estivessem com sono, para não acordar as outras crianças.

Além de atrapalhar as atividades pedagógicas previstas para a parte da tarde, esta desorganização institucional acabava por induzir as crianças que já satisfeitas com o repouso, a permanecerem imóveis, quando para elas seria mais importante explorar ativamente o meio ambiente.

Desta forma, as aulas de Educação Física que haviam sido inseridas logo após o sono, no período da tarde, tiveram seu tempo reduzido; embora o tempo combinado fosse de 45 minutos em cada aula, em cada turma, a maioria dos encontros teve a duração de apenas 30 minutos. Além do aumento do tempo de sono, outros problemas administrativos da instituição causaram esta diminuição, tais como falta de espaço físico para realizar outras atividades, dificuldade em manter o tempo destinado a alimentação e banho (que na prática acabava sendo maior do que o proposto no documento) e falta de entendimento da proposta em andamento.

Este dado é muito importante, pois mostra que ainda existe muita resistência e falta de conhecimento sobre o papel do profissional de Educação Física neste nível escolar e as necessidades de brincar da criança. Foram necessárias várias reuniões para explicar o que estava sendo realizado nestas aulas explicando-se que as crianças precisavam se movimentar ativamente para ter melhor apreensão do mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e cognitivas e adquirir boa condição física para prevenir doenças, tais como obesidade e outras ligadas ao sedentarismo (BALOGOPAL, 2006; TIMMONS; NAYLOR; PFEIFFER, 2007; BERLEZE; HAFFNER; VALENTINI, 2007).

Para que as crianças pudessem durante as aulas de Educação Física, buscar novas formas de organização espacial, para desenvolvimento de habilidades motoras, consciência crítica e criatividade (GINSBURG, 2008; BARBOSA, 2000; MARCELLINO, 2002), foi necessário muito diálogo entre os professores de Educação Física e os funcionários e professores da escola e entre os aqueles e as crianças. Vários conflitos ocorreram porque na ordem vigente, na maior parte do tempo às crianças ficavam em filas, círculos ou outras formas tradicionais de posicionamento/deslocamento, que facilitavam o controle da turma e parecia arriscado dar as crianças possibilidades de livre movimentação.

Mesmo assim, foram raros os momentos em que as crianças puderam se movimentar com mais liberdade, fora das aulas de Educação Física, sendo alegado que ficaria muito difícil manter o controle das classes ao longo do dia, se isto não fosse feito. Como o estudo teve a duração apenas de um semestre letivo, sugere-se que novos estudos, com uma duração maior possam observar se as aulas de Educação Física poderão auxiliar na modificação da interação dos demais professores e funcionários da

escola com as crianças, para que novas formas de se posicionar/locomover possam ser utilizadas com maior frequência, permitindo à criança exercer mais crítica e criativamente seu direito de ir e vir, construindo novas regras de convívio social.

Explicações sobre permitir que a criança demonstrasse sentimentos de alegria e raiva, que permitem o desenvolvimento emocional (WALLON, 1989; WINNICOT, 2000; BRONFENBRENNER, 1996, 2000, COPETTI, 2003) também foram necessárias.

Foram realizadas 74 aulas de Educação Física onde as crianças vivenciaram 42 brincadeiras diferentes, que possibilitaram a vivência de diversas possibilidades de movimento (correr, saltar, desviar, arremessar receber e equilibrar, combinações destas habilidades, em diferentes ritmos, direções e sentidos) e interações sociais (em duplas, trios, quartetos e grupos maiores). Além de brincadeiras que utilizavam apenas o próprio corpo, foram realizadas brincadeiras com arcos, bolas, bexigas, jornal, cordas, além de serem oferecidos momentos para livre exploração destes implementos.

A maioria das brincadeiras apresentadas às crianças eram novas para elas. No início do projeto, quando foi solicitado que elas explorassem o espaço e brincassem livremente, observou-se que elas corriam agitadas de um lado para o outro, querendo subir em qualquer coisa, agarrando-se umas as outras, sem propor brincadeiras. Embora isto tenha sido mais acentuado nas crianças mais novas, ocorreu também entre as crianças de cinco e seis anos, mostrando que os recursos pessoais relativos às experiências prévias e conhecimentos necessários para agir no ambiente estavam empobrecidos (BRONFENBRENNER, 2005).

Isto pode ter acontecido porque estas crianças permanecem o dia todo na escola, e tinham pouco contato com as crianças de outras idades e, a semelhança dos achados de Faria, Bolo e Tolocka, (2007) também têm uma pobre experiência em brincar fora

da escola. Enquanto em outras décadas, as crianças interagiam com outras de diferentes idades, aprendendo e ensinando entre si, escolhendo as atividades que realizariam e podendo explorar o espaço e diferentes possibilidades de responder as demandas ambientais, atualmente, nas instituições infantis, elas são confinadas em espaços exíguos, permanecendo com crianças da mesma idade e com raríssimas oportunidades de interagir com as crianças das outras classes/idades.

Durante o projeto, as brincadeiras mais realizadas foram: "Acorda seu urso" e "Pega-pega", que foram realizadas em sete aulas; "Batendo nas bexigas", em seis aulas e "Batata quente", em cinco aulas.

Isto aconteceu, pois as crianças interagiam com os professores e escolhiam quais das atividades gostariam de realizar novamente. Verifica-se que as atividades mais solicitadas envolviam experiências de correr e tocar o outro, ou correr e equilibrar-se, que utilizam habilidades motoras pouco utilizadas durante as demais atividades a que as crianças eram levadas a participar na instituição. Correr livremente podendo escolher a direção e a velocidade a seguir, correr para fugir ou para abraçar o outro são atividades que além de propiciarem desenvolvimento das habilidades motoras, promovem afetividade, facilitando interações sociais.

Algumas das brincadeiras que não foram solicitadas para serem repetidas, tais como "Pic Bandeira", "Queimada adaptada" e "Siga o Mestre", possuíam um grau de complexidade maior ou limitavam as possibilidades de interagir com o meio ambiente.

Em todas as brincadeiras propostas, em todas as aulas, foram observadas manifestações de alegria, muitas delas acompanhadas também de demonstrações de raiva ou surpresa. Curiosamente, várias atividades causavam alegria em alguns e tristeza em outros participantes do grupo, sendo que na maioria das vezes, a tristeza

vinha acompanhada da dificuldade em participar, por disposição disruptiva (timidez) ou falta de recursos (habilidades).

Algumas vezes, a frustração por não ter conseguido alcançar a pessoa ou objeto desejado, bem como por não ter sido tocado, ocasionou frustração e manifestação de descontentamento, gerando “brigas” e choro durante a atividade. Com o passar do tempo, a frequência e a intensidade destas manifestações diminuíram, apontando para possibilidades de controle da emoções, conforme previsto por Wallon (1989) e Winnicott (2000). Provavelmente, estas atitudes foram percebidas pelas crianças como disposições disruptivas que causavam demandas negativas, ou seja, afastavam as outras crianças (COPETTI, 2003; BRONFENBRENNER, 2005).

Entretanto, o prazer das brincadeiras motivava a participação e com o tempo, a aquisição de recursos (experiência, conhecimento e habilidades) associada ao fortalecimento das relações interpessoais (das crianças entre si e delas com os professores de Educação Física) auxiliou no desenvolvimento do controle da manifestação emocional, de maneira mais aceitável ao ambiente onde a criança estava inserida.

Assim, as aulas foram se constituindo em processos primordiais de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000), como Pinheiro (2007) havia sugerido que aconteceria em programas de Educação Física que associassem a teoria Bioecológica de desenvolvimento com teorias de lazer. Os dados aqui encontrados também estão em concordância com Poletto (2005) que apontou o lúdico enquanto fator mediador do desenvolvimento e favorecimento de relações sociais, crenças e valores associados ao ser-criança e ao brincar.

As aulas tiveram resultados positivos nas relações interpessoais. No início, algumas crianças ficaram um pouco envergonhadas, não queriam se envolver com as brincadeiras que eram solicitadas e nem se relacionavam muito com os colegas, sendo essas algumas demonstrações de disposições disruptivas, tais como recusar convites, chorar, provocar outras crianças. Mas com o passar das aulas essas crianças passaram a interagir mais, tanto com a brincadeira como com os colegas. Ao todo, foram observadas durante o projeto 120 díadas (duplas) de participação e 31 de observação, 142 tríadas (trios) de participação conjunta e seis de observação e quatro tétradas (quartetos) de participação conjunta.

As brincadeiras possibilitaram vivência de papéis sociais tais como perseguidor e perseguido, atleta, dançarino, escultor, motorista e herói, possibilitando que as crianças pudessem entrar no imaginário social e apreender diferentes normas, direitos e deveres estabelecidos em sua comunidade que dizem respeito a formas de ação e funções pré-estabelecidas as quais elas se integram, como explicou Ferreira (2008).

Durante as brincadeiras as crianças puderam experimentar diferentes sentimentos em relação aos papéis vivenciados, contrastando suas expectativas de como seriam tratadas ao ocuparem determinados papéis sociais com o que elas faziam, pensavam e sentiam ao ocupar esta posição, como propôs Bronfenbrenner (1996).

Assim, vivenciar diferentes papéis sociais através de brincadeiras é um processo muito importante para que a criança possa observar e experimentar o “mundo adulto”, internalizando e construindo significados condizentes com seus valores e constitui-se em um passo importante para que reflexões críticas e propostas de mudanças ocorram na sociedade.

Outro recurso pessoal, o estado nutricional, que tem características genéticas, mas é influenciado pelo meio ambiente, pode ter influência na participação das crianças nas brincadeiras. A análise intra-grupo, com cruzamento de dados entre o número de relações interpessoais vivenciados, papéis sociais desempenhados e estado nutricional de cada criança revelou que 83% das meninas subnutridas não vivenciaram nenhum papel social e fizeram poucas relações inter-pessoais, entre as obesas 45% também apresentaram a mesma condição. Entre os meninos, um deles nem fez interações sociais e nem vivenciou papéis sociais e o outro com sobrepeso apesar de também não vivenciar papéis sociais fez uma dúada de participação conjunta; o único desnutrido tanto fez dúadas quanto vivenciou papéis sociais.

A maioria das relações interpessoais e papéis sociais observados ocorreram entre crianças eutróficas (crianças que apresentaram estado nutricional dentro do esperado). Estes dados não podem ser generalizados, porque a amostra estudada é pequena, porém, servem como mais um alerta em relação ao estado nutricional: tanto crianças acima, quanto abaixo do peso podem ter seu desenvolvimento prejudicado, com dificuldades de interação social, o que pode ocorrer tanto por aspectos psicológicos (timidez e preconceito em relação ao corpo), quanto por fatores fisiológicos que alteram as possibilidades de movimento.

No entanto, é necessário observar também, que mesmo sendo obesas, algumas crianças participaram das atividades, formando duplas e trios, vivenciando papéis sociais e realizando atividades de alto custo energético (corridas e saltos), o que mostra que a condição de obesidade, mesmo dificultando a realização de movimentos, não impede o desenvolvimento de demandas positivas que aproximam outras crianças e favorecem a participação social.

Verifica-se também que os dados adquiridos mostram tendência semelhante ao que vem ocorrendo em vários países do mundo (JEFFERY; FRACH, 1998; DIETZ, 2001; MENDOZA, 2007), aproximando-se também de outros estudos no Brasil (SILVA *et al.*, 2003; MORAES, 2006 e TOLOCKA *et al.* 2008) onde ocorre a co—existência de casos de obesidade e desnutrição: entre as meninas, 5.71% foram classificadas com sobrepeso, 20% como obesas; 2.85% como grande obesas, 5.71% são desnutrido atual, 14.28% desnutrida pregressa e 2.85% com desnutrição crônica. Menos da metade do grupo (48,57%) encontravam-se eutróficas. Entre os meninos 83.33% estavam eutróficos; 4.16% com desnutrição atual e 12.5% estavam com sobrepeso.

Assim, reforça-se a idéia de que mudanças no cotidiano infantil precisam ocorrer para que as crianças possam voltar a ter espaços garantidos para participar de brincadeiras fisicamente ativas, tanto dentro das rotinas escolares, quanto em outras espaços sociais (BALOGOPAL, 2006; TAYLOR, 2006; SAUNDERS, 2007; TIMMONS *et al.*, 2007; EISENMANN, 2008), pois além de possibilitar a vivência de momentos prazerosos e contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças, estas brincadeiras podem aumentar a aderência à prática de atividades físicas, necessária para combater o sedentarismo, obesidade e doenças crônico-degenerativas, (GUEDES e GUEDES, 2003).

Considerações Finais

A rotina da instituição infantil ainda privilegia ações de higiene e alimentação, sendo poucas as oportunidades para a criança brincar. A entrada de Educação Física pode ser um fator de desequilíbrio, que desestrutura o *status-quo* de ordem, silêncio e pouca movimentação que está estabelecido e gera abertura para discussão sobre a

necessidade da criança em brincar e se movimentar “livremente”. É necessário que os profissionais que trabalham com estas crianças entendam o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil, pois isto poderá lhes ajudar a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

A interação criança/meio ambiente foi favorecida pela introdução de brincadeiras, possibilitando a expressão de diferentes emoções e o amadurecimento do controle sobre as mesmas, trouxe oportunidades para que as crianças formassem e aprofundassem relações inter-pessoais, revelassem características pessoais que não favoreciam sua interação e as deixassem, buscando qualidades para encorajar outras crianças a delas se aproximarem.

Há indícios de que o estado nutricional influencia na interação da criança com seus pares e nas respostas frente às demandas ambientais, sendo que estados nutricionais de obesidade ou subnutrição podem dificultar a participação em atividades em grupo, porém isto não impede que a criança desenvolva qualidades que as aproximem de outras. Brincadeiras fisicamente ativas auxiliam na aderência a prática de atividade física e contribuem para prevenir o sedentarismo e a obesidade.

Desta forma, a inclusão de horários em que as crianças possam brincar dentro das instituições infantis contribui para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança, porém ao mesmo tempo em que a criança deve ser instruída sobre como brincar deve ser também incentivada a refletir sobre as brincadeiras e ser deixada “livre” para modificá-las e criar novas possibilidades de interação com seus pares.

REFERÊNCIAS

- BALOGOPAL, P. Obesity-related cardiovascular risk in children and the role of lifestyle changes. **Journal of the Cardiometabolic Syndrome**, v. 1, n. 4, p. 269-274, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARROS, S.S.H. **Padrão de prática de atividades físicas de crianças em idade pré-escolar**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- BASSAN, S. **A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BERLEZE, A; HAEFFNER, LSB; VALENTINI, NC. Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produto de habilidades motoras fundamentais. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 9, n.2, p.134-144, 2007.
- BISCEGLI, T.S. et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças freqüentadoras de creche. **Revista Paulista de Pediatria**, v.25, n.4, p. 337-342, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, 1998b. Brasília. v..3. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2008.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Coordenação de Publicações, 2001. 92p. Disponível em:<<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2007.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leisn9394.pdf>.
- BROLO, A.L. **Desenvolvimento de crianças em instituições de ensino infantil e a introdução de jogos de educação física**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. Sage Publication. Inc, 2005.

_____. EVANS, G. W. Developmental science in the 21 century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v.9, n.1, p.115-125, 2000.

COPETTI, F. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: Um olhar orientado pelo modelo bioecológico. *In*: KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S.; PINTO, R. F. (Org.). **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráficas e Editora, 2003.

DIETZ, W.H. The obesity epidemic in young children. **British Medical Journal**, v. 322, n. 7282, p: 313-314, 2001.

EISENMANN, J. C. *et al.* SWITCH: rationale, design, and implementation of a community, school, and family-based intervention to modify behaviors related to childhood obesity. **BMC Public Health**, v. 8, p. 223-243, 2008.

FARIA, M. C.; BROLO, A.L.; TOLOCKA, R.E. Análise das oportunidades de lazer no cotidiano infantil *In*: Silva **Recreação, esporte e lazer** – espaço, tempo e atitude. 1ed. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007, v.1, p. 256-268.

FERREIRA, M.B.R. Jogos, representações sociais, configuração, inclusão/exclusão. *In*: FERREIRA, E.L. (Org) **Atividade Física para pessoas com deficiência física** – Aspectos neurológicos e práticas de jogo. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

GINSBURG, K. The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v.119, p. 182-191, 2007. Disponível em: <<http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/119/1/182>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

GIUGLIANO, R.; CARNEIRO, E. Fatores associados à obesidade em escolares. **Jornal de Pediatria**. v. 80, p. 17-22, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C.S. *et al.* (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle de peso corporal**: composição corporal, atividade física e nutrição. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

JEFFERY, R.W.; FRACH, S.A. Epidemic obesity in the United States: are fast foods and television viewing contributing? **American Journal of Public Health**.v. 88, n. 2, p. 277-280, 1998.

MARCELLINO, N.C. **Estudos do Lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2002.

MENDOZA, J.A.; ZIMMERMAN, F.J.; CHRISTAKIS, D.A. Television viewing, computer use, obesity, and adiposity in US preschool children. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**. v.4, p. 44-54, 2007.

MORAES, S. A *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade e fatores associados em escolares de área urbana de Chilpancingo, Guerrero, México, 2004. **Caderno Saúde Pública**.v. 22 n. 6 p. 1289-1301, 2006.

NCHS, (2006) National Center for Health Statistics: **Tabela do IMC**. Disponível em: <http://www.cdc.gov/nchs/about/major/nhanes/growthcharts/datafiles.htm>, Acesso em: 2 jun. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança**. (Princípio 7º), 1959. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm. Acesso em: 01 ago. 2007.

PINHEIRO, R.R. Subsídios para uma política de educação para o lazer nas aulas de educação física do município de São José/SC. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.2, ago.2007.

POLETTI, R.C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.

SAUNDERS, K. L. Preventing obesity in pre-school children: a literature review. **Journal of Public Health Medicine**. v.29, n. 4, p. 368-375, 2007.

SILVA, G.A.P. *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças pré-escolares matriculadas em duas escolas particulares de Recife-Pernambuco. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. v.3, n. 3, p. 323-327, 2003.

SILVA, J. V. P.; TOLOCKA R. E.; MARCELLINO N. C. Lazer infantil: direitos legais, transformações sociais e implicações ao crescimento e habilidades motoras básicas, **Licere**. Belo Horizonte, v.9. n.1 p.81-96, 2006.

TAYLOR, R.W. *et al.* Reducing weight gain in children through enhancing physical activity and nutrition: the APPLE project. **International Journal of Pediatrics Obesity**, v. 1, n. 3, p. 146-152, 2006.

TIMMONS, B.W.; NAYLOR, P.J; PFEIFFER, K.A. Physical activity for preschool children--how much and how? **Canadian Journal of Public Health**, v. 98, n. 2, p. 122-134, 2007.

TOLOCKA, T. E. *et al.* Perfil de crescimento e estado nutricional em crianças em creches e pré-escolas do município de Piracicaba. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 19, n.3. p. 10-20, 2008.

Rute E. Tolocka, Kelly Y. Horita, Camila de Oliveira, Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento...
Vitor A. C. Coelho e Denise C. C. Santos

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

WATERLOW, J.C. Classification and definition of protein caloric malnutrition, annex II. *In:* BEATON, G.H; BENGGOA, J.M. **Nutrition in preventive medicine**, Genebra, 1976.

WINNICOTT, D. W. Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Endereço dos Autores:

Rute Estanislava Tolocka
Mestrado em Educação Física
Universidade Metodista de Piracicaba, Campus Taquaral
Caixa Postal: 68 – Rodovia do Açúcar Km 156,
Piracicaba – SP – CEP:13400-911
Endereço Eletrônico: tkiva05@yahoo.com.br