

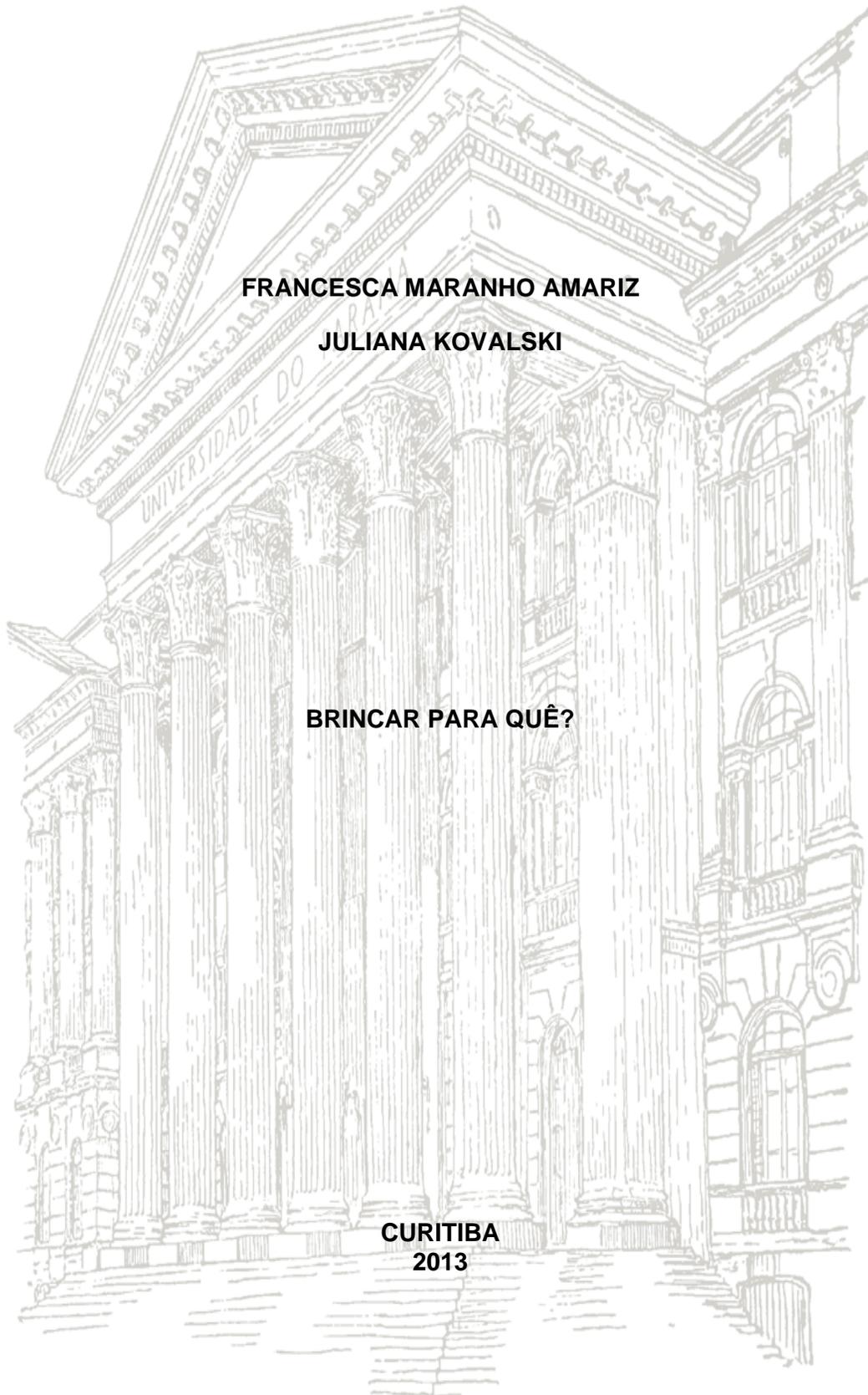
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCESCA MARANHO AMARIZ

JULIANA KOVALSKI

BRINCAR PARA QUÊ?

**CURITIBA
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCESCA MARANHO AMARIZ

JULIANA KOVALSKI

BRINCAR PARA QUÊ?

As implicações da brincadeira de faz-de-conta na Educação Infantil

Trabalho apresentado como requisito
à obtenção do grau na graduação em
Pedagogia, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Catarina
Moro

CURITIBA

2013

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todos que de alguma forma fizeram parte desse momento tão especial das nossas vidas, por isso agradecemos a todos de coração.

Agradecemos aos nossos pais Maria Augusta e Tadeu; Gladis Aparecida e Rosni Antônio, aos nossos amigos e aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná que desempenharam com dedicação as suas aulas. Em especial a nossa orientadora Dr^a Catarina Moro, pelo incentivo a execução desse trabalho.

E finalmente agradecemos a Deus, pela presença constante em nossa vida, principalmente nas horas difíceis.

RESUMO

Neste trabalho abordamos a importância da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil de 3 a 6 anos. Entendemos esse assunto como fatores primordiais a ser compreendido e trabalhado por professores, para que se perca a visão de que a brincadeira é apenas um divertimento para a criança e por esse motivo, tem ficado em segundo plano. Serão abordados em alguns capítulos elementos que caracterizam brincadeiras de faz-de-conta e sua importância na educação infantil, contando com a participação direta dos professores e educadores que com esse trabalho, descobrimos ser fundamental nesse processo, proporcionando espaços que facilitam em maior âmbito a aprendizagem das crianças através da brincadeira, pois através dessa, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança. Consideramos autores consagrados como Vygotsky e Brougère e autores atuais que trazem mais informações sobre o tema como Bondioli, Moyles e Kishimoto.

PALAVRAS-CHAVES: Brincadeira, Faz-de-conta, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study talks about the importance of playing make-believe in the development of children in early childhood education for 3 to 6 years. We understand this issue as key factors to be understood and worked by teachers for losing the view that the game is only fun for the child and therefore has stayed in the background. Some elements will be addressed in some chapters that characterize spontaneous make-believe and their importance in children's education, with the direct participation of teachers and educators who work with that have found to be essential in this process by providing spaces that facilitate a greater scope of learning children through play because through it develops creativity, the ability to make decisions and help in motor development of the child. To accomplish this research we consider renowned authors as Vygotsky and Brougère and current authors who bring more information on the subject as Bondioli, Moyles and Kishimoto.

KEYWORDS: Games, Make-believe, Early Childhood Education, Child Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
OBJETIVOS	4
1. CONTEXTUALIZANDO A BRINCADEIRA	7
1.1 Portanto, brincar para quê?	16
1.2 Cultura Lúdica	21
2. A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3. O PAPEL DO ADULTO NA BRINCADEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

As brincadeiras podem ser vistas como improdutivas e nem sempre reservamos um tempo para elas na rotina da Educação Infantil, mas na verdade, de acordo com Mello (2005), são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, são formas de expressão das experiências vividas e interpretadas pelas crianças – ou seja, das aprendizagens da criança. Para Mello (2005) considerar as brincadeiras como algo improdutivo na educação das crianças deve-se a uma compreensão de que o adequado seria a escolarização precoce, sustentada pela pressão dos pais e, sobretudo pela própria formação, muitas vezes insuficientes dos professores que trabalham com a educação infantil. Por isso, Mello (2005) afirma que o tempo dedicado a brincadeira, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana.

Segundo Bondioli (2007) a exigência, mais forte do que nunca, de tornar “educativos” os contextos dedicados aos cuidados da infância acabou por torná-los cada vez mais semelhantes a “escolas”, nas quais a brincadeira é banida em nome da prioridade das aprendizagens. Lugares esses, que deveriam fornecer instrumentos para que a criança se torne, no seu ritmo, “grande” e que ela possa se desenvolver de maneira integrada.

Bondioli (2007) fala também dessa visão do adulto, de que a brincadeira é improdutiva, não produz nem bens, nem riquezas, a intenção da brincadeira é a diversão, o prazer, a alegria que produz, é intencionalmente separado da vida comum – tem mais a ver com a ilusão do que a realidade e por esses motivos, não é considerada uma conduta adaptativa, uma conduta que ajude as crianças a conhecer e a compreender o mundo como realidade de contornos definidos com os quais é necessário fazer as contas para se tornar membros integrados da cultura e do grupo social ao qual se pertence.

Pensando na importância da brincadeira na Educação Infantil, esse assunto deve estar mais presente na formação do professor, para que, entendendo melhor o tema, ele possa tratar esse assunto como essencial e não mais como atividades de segunda categoria.

Assim, buscando nos apropriar melhor do assunto, que foi pouco trabalhado durante nossa formação, o tomamos como tema do nosso Trabalho de Conclusão de Curso, buscando nos aprofundar e compreender mais sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças na educação infantil, etapa com a qual trabalhamos atualmente.

Para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso, vamos trazer as ideias de alguns autores consagrados, como Vigotsky e Brougère e outros também importantes, que tem despontado recentemente no campo da Educação Infantil como Anna Bondioli e Janet R. Moyles.

Em seus textos, alguns autores utilizam várias nomenclaturas “jogo-simbólico, jogo, faz-de-conta, brinquedo”, Vygotsky fala de brinquedo e brincadeira de faz-de-conta, Brougère utiliza-se também do brinquedo, Bondioli

fala do jogo-simbólico e jogo, Kitson ao falar do faz-de-conta utiliza o termo sociodramático, por isso, entendemos que apesar da nomenclatura diversificada utilizada pelos autores, têm o mesmo significado, referente ao ato ou a ação de brincar de faz-de-conta. Portanto, em nosso trabalho escolhemos utilizar o termo “brincadeira”.

No primeiro capítulo “Brincar para quê?” utilizamos além de Brougère e Vygotsky, autores como: Queiroz, Maciel e Branco e Pontes e Magalhães para contextualizar a brincadeira e trazer aspectos importantes no desenvolvimento infantil a partir dela.

Tratamos também da cultura lúdica, citada por autores como Kishimoto e Brougère, cultura essa que evolui com a criança e está imersa na cultura geral à qual a criança pertence.

No segundo capítulo “A brincadeira na Educação Infantil”, trazemos a importância da brincadeira na idade pré-escolar. Muitas vezes, esse brincar não é visto como uma prática apropriada em ambientes institucionais e não é dado o devido valor a essa atividade.

No terceiro e último capítulo “O papel do adulto na brincadeira na Educação Infantil” trazemos a importância do papel e envolvimento do professor na brincadeira das crianças. Muitos professores vêem a brincadeira de forma positiva e sua ligação com a aprendizagem, porém, pode ser vista também como perda de tempo ou recreação.

Nesse capítulo retomamos a importância da brincadeira na aprendizagem das crianças e o como o professor pode dar um maior significado a brincadeira envolvendo-se e potencializando-a.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar a literatura sobre as contribuições da brincadeira e seu papel na aprendizagem das crianças na Educação Infantil, mais especificamente na faixa dos 3 a 6 anos.

Objetivos Específicos

- Conhecer mais sobre o que a literatura traz a respeito da importância da brincadeira de faz-de-conta;
- Analisar as implicações da brincadeira de faz-de-conta na aprendizagem das crianças na Educação Infantil;
- Analisar o papel do adulto nos espaços de Educação Infantil, em relação ao seu papel frente às brincadeiras de faz-de-conta.

1. CONTEXTUALIZANDO A BRINCADEIRA

Ao discutir a brincadeira, entendemos ser necessário abordar um pouco de sua história para contextualizá-la, buscando em diferentes autores o espaço que a brincadeira vem conquistando com passar do tempo. Em seguida, faremos um apanhado sobre a função do brincar na educação infantil e sua importância no desenvolvimento das crianças.

Bettelheim propõe em seu artigo dos anos 70 “Gioco e educazione” que:

“a importância do jogo na educação e na socialização de crianças foi, neste século, contemporaneamente reconhecida em teoria é negada na prática. Se por um lado houve uma maior consciência do significado psicológico do jogo espontâneo, não estruturado, por outro as experiências de jogo livre concedidas às crianças mostram-se sempre mais reduzidas. As atividades lúdicas são vigiadas e guiadas e os dias infantis são preenchidos por uma quantidade tão grande de atividades pré-estabelecidas ao ar livre e em ambientes fechados que às crianças resta muito pouco tempo livre para brincar por contra própria” (BETTELHEIM, 1972: 191).

Segundo Brougère (1995), antes de admitir, antecipando qualquer análise que a brincadeira é boa e, em seguida, ficar justificando da melhor maneira possível a asserção de partida, é importante ver o que permite atribuir à brincadeira algum valor na educação das crianças.

Antigamente, diz o autor, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio (daí o papel delegado à recreação) e, na pior das hipóteses julgavam-na nefasta. Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na

imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas.

Para Brougère (1995) é muito difícil descrever com precisão uma função, por detrás da brincadeira, a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade.

Segundo Queiroz, Maciel; Branco (2006), em seu artigo, a brincadeira já conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar quanto no educacional. As autoras citam que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. E diz que dessa forma, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, a brincadeira é colocada como um direito da criança.

“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2009, p. 18)

A brincadeira aparece também como um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Aparece também como um procedimento de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, através da observação crítica e criativa das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

As brincadeiras vão se desenvolvendo junto com a criança, de acordo com sua idade tem possibilidades diferentes, pois, ao longo do seu desenvolvimento constrói novas e diferentes competências. Brougère (1995) afirma que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particular da brincadeira. Segundo Bondioli (2007): O brincar com o próprio corpo, constitui a fase inicial da atividade lúdica, em particular a sucção a vácuo, e é reforçada por todas aquelas situações prazerosas dos rituais cotidianos (a troca de fraldas, a nutrição, o banho) nas quais a criança é acariciada, tocada, manipulada.

Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade infantil, perdemos a própria especificidade desse comportamento.

1.1 PORTANTO, BRINCAR PARA QUÊ?

Nesse capítulo, procuramos entender o papel do brincar do desenvolvimento infantil, na criação de significados por parte da criança e sua relação com a cultura.

A brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. (BROUGÈRE, 1995).

Segundo Queiroz, Maciel, Branco (2006) a partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade.

A brincadeira tem importância no desenvolvimento infantil quando a criança pode transformar e produzir novos significados. Quando a criança brinca, ela atribui à brincadeira seus próprios significados e através da brincadeira, da interação com seus pares, constrói e reconstrói novos significados.

Para Brougère (1995) a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser. Segundo esse mesmo autor (1995) encaramos a socialização como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos; o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal.

Para Pontes e Magalhães (2003), brincadeira e criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância.

O mesmo não se pode dizer acerca das palavras "cultura" e "criança". Salvo algumas exceções, o fenômeno cultura foi freqüentemente tratado como uma propriedade do adulto.

Isso se deve, em parte, segundo Pontes e Magalhães (2003), ao fato de ter perdurado por muito tempo, em algumas abordagens, uma visão adultocêntrica e futurista em relação ao desenvolvimento infantil. Este tipo de visão impediu que se visse a riqueza das interações criança-criança, pois o que poderia uma criança incompetente oferecer a outra igualmente incompetente? (CARVALHO; BERALDO, 1989 *apud* PONTES; MAGALHÃES, 2003).

Pontes e Magalhães (2003) enfatizam o interesse pelo estudo das interações criança-criança, partindo do pressuposto de que elas são de alta prioridade motivacional para os sujeitos envolvidos.

Na brincadeira, segundo Pontes e Magalhães (2003) a criança tem a oportunidade de satisfazer alguns desejos que não poderiam ser satisfeitos de

fato no momento, mas para Vygostky (1998), nem todos os desejos não satisfeitos dão origem à brincadeira; segundo este autor quando uma criança quer andar de velocípede e isto não pode ser imediatamente concretizado, ela não vai para seu quarto e faz de conta que está andando de velocípede para satisfazer seu desejo, pois não tem consciência das motivações e emoções que dão origem à brincadeira.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente.

As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como na brincadeira de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas (MEIRA, 2003 *apud* QUEIROZ; MACIEL; BRANCO 2006).

A criança, como ser ativo, no processo de vivenciar a brincadeira, vai além da cultura de seus pais e professores, uma vez que reconstrói as experiências adquiridas nos espaços familiares, escolares e comunitários. Ela, assim, cria, para suas brincadeiras, funções e cenários novos para as sugestões sociais, oferecidas por seu grupo; nesse sentido, ela externaliza sua

subjetividade sobre os eventos sociais e, ao mesmo tempo, reconstrói o significado social da brincadeira. (VALSINER, 1988 *apud* QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Vygotsky (1998) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 97).

Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional da própria brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (VYGOSTSKY, 1998).

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, porém, não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são

capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) diz que,

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (p. 106).

Vygotsky (1998) chama a atenção quando afirma que definir "a brincadeira como uma atividade que dá prazer à criança, é incorreto" (p. 105), porque para ele, muitas atividades dão à criança prazeres mais intensos que a brincadeira: por exemplo, uma chupeta para um bebê mesmo que isso não leve à saciação da fome. Ele destaca, ainda, que há brincadeiras em que a própria atividade não é tão agradável, como as que só agradam às crianças (entre cinco e seis anos de idade) se elas considerarem o resultado interessante. Os jogos esportivos podem ser outro exemplo (não apenas os esportes atléticos, mas os que têm como regra, ganhadores e perdedores). Estes são frequentemente acompanhados de desprazer para a criança que não alcança o resultado favorável, isto é, aquela que perde a partida.

Assim, o prazer não pode ser visto como uma característica definidora da brincadeira. Entretanto, para Queiroz, Maciel e Branco (2006), não se deve ignorá-lo, pois a brincadeira preenche necessidades da criança e cria incentivos para colocá-la em ação, que é de fundamental importância, uma vez que contribui para mudanças nos níveis do desenvolvimento humano.

Todo avanço nestes níveis do desenvolvimento humano está relacionado a alterações acentuadas nas motivações, tendências e incentivos. Torna-se, então, necessário lembrar que os interesses mudam em função do desenvolvimento e da maturidade do sujeito, pois, o que atrai um bebê não o faz a uma criança um pouco mais velha. (CERISARA, 2002, *apud* QUEIROZ; MACIEL; BRANCO 2006).

Vygotsky (1998) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras. Vygotsky (1998) diz que,

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (p. 106).

O brincar sóciodramático, ou faz-de-conta, para Kitson (2006), tem em sua maior parte a ver com a natureza do papel e da interação social, enquanto outros tipos do brincar envolvem atividade corporal ou o uso e a exploração de objetos.

Kitson, (2006) traz a natureza do brincar sociodramático, para Kitson elementos da fantasia ocorrerão em diferentes níveis do brincar de cada criança e em diferentes níveis de maturidade. O autor discute a relação entre a

fantasia e o brincar sociodramático e para isso, segundo ele, convém colocá-lo em contexto e vê-lo como algo separado das outras formas do brincar.

Existem quatro tipos principais de brincar:

1. brincar funcional;
2. brincar construtivo;
3. brincar governado por regras;
4. brincar sóciodramático;

No brincar sóciodramático, as crianças demonstram uma crescente consciência do seu entorno social, assumindo papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica. A diferença significativa entre o brincar sociodramático e o brincar simbólico, segundo Kitson (2006) é que nesse último a criança pode fazer de conta sozinha. Ela pode encenar uma situação com a exclusão dos outros, enquanto o brincar sociodramático mais maduro, conforme Smilansky e Shefatya (1990) o definem, requer interação, comunicação e cooperação.

O autor cita os seis elementos necessários para o brincar imaginativo, proposto por Smilansky e Shefatya (1990, p.22, *apud* KITSON, 2006 p.109):

1. Desempenho de papel imitativo: a criança assume um papel de faz-de-conta e o expressa em ação e/ou verbalização imitativa.
2. Faz-de-conta com relação a brinquedos: movimentos ou declarações verbais e/ou materiais ou brinquedos que não são réplicas do objeto em si substituem objetos reais.
3. Faz-de-conta verbal com relação a ações e situações: descrições verbais ou declarações substituem ações ou situações.

4. Persistência no desempenho de papel: a criança mantém um papel ou tema lúdico por um período de, no mínimo, 10 minutos.
5. Interações: pelo menos duas crianças interagem no contexto do episódio lúdico.
6. Comunicação verbal: há alguma interação verbal relacionada ao episódio lúdico.

Os primeiros quatro elementos, segundo Kitnes (2006), se aplicam ao brincar simbólico, mas os dois últimos definem apenas o brincar sociodramático.

Smith (2006) diz que o brincar sociodramático pode favorecer as habilidades de linguagem e de desempenho de papéis, enquanto o brincar construtivo pode incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos.

Acreditam também que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação. Isso porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, especialmente no jogo-simbólico e no brincar de faz-de-conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação. Por fim, grande parte do brincar é fisicamente ativa. O brincar construtivo é uma forma de praticar habilidades motoras finas, enquanto o brincar físico evolve a musculatura ampla e o brincar turbulento exercita o corpo toda e a coordenação motora.

Segundo Oliveira (1988) as crianças, ao brincarem de faz-de-conta, estão exercitando vários papéis (a mãe, o pai, o motorista etc.) com os quais interagem no cotidiano; papéis estes que trazem para as crianças as regras de

condutas neles embutidas. Ao brincar de mãe, por exemplo, a criança pode “examinar” as regras que orientam o papel de mãe no seu grupo social e descobrir novas formas de desempenhar esse papel.

A criança pode experimentar diferentes papéis articulados na construção da brincadeira como no exemplo trazido por Coelho e Pedrosa (1995):

Paola, com uma boneca nos braços, se aproxima da “casinha” de Daniela (delimitada por uma prateleira na parede da sala). Daniela, que brincava de ser a mãe de algumas crianças (dando “banho” fazendo “comidinha” etc.), se aproxima, fala com Paola e dá “comidinha” à boneca dela. Paola se afasta e com uma peça de madeira dá “comidinha” à sua boneca, depois pára por alguns segundos e com um olhar distante fala: “Mama...”. Começa a chupar (como se fosse uma mamadeira), lamber e depois morder a peça de madeira com a qual dava “comidinha” à sua boneca. (p.63)

Entendemos a partir deste capítulo a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. A brincadeira permite à criança experimentar situações que ainda não fazem parte do seu cotidiano, na brincadeira a criança vive a cultura na qual está inserida e pode transformá-la, produzindo novos significados a partir dos seus conhecimentos e das trocas com seus pares, nessa troca, aprendem também a se relacionar, a viver em grupo. Através da brincadeira a criança se expressa, usa sua imaginação e suas habilidades.

1.2 CULTURA LÚDICA

Optamos por trazer a cultura lúdica, pois ela está diretamente ligada à brincadeira, a cultura lúdica é composta por elementos que influenciam a brincadeira, elementos externos ligados à sociedade.

Alguns autores trazem a brincadeira como um espaço de apropriação da cultura por parte da criança, uma forma de lidar e de interagir com a sociedade em que vive, por esse motivo buscamos alguns autores para entender o que é cultura e qual sua ligação com a brincadeira. Nessa busca, encontramos autores como Kishimoto e Brougère que trazem aspectos da cultura lúdica.

(...) é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo... é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar. (KISHIMOTO, 2011, p. 23).

A cultura, na concepção de Valsiner (2000), refere-se à organização estrutural de normas sociais, valores, regras de conduta e sistemas de significados compartilhados pelas pessoas que pertencem a certo grupo com uma história de convivência e relações de pertencimento. Para ele, a cultura tem duas faces:

- a) como entidade coletiva (significados compartilhados);
- b) como entidade pessoal (significados pessoais).

A primeira é aprendida pela criança no contexto de suas experiências em diferentes tipos de ambientes.

Especialmente os pais e profissionais responsáveis pelos cuidados e educação (escola, creches), devem procurar organizar o ambiente de forma que este seja *brincável*, isto é, explorável e que incentive o brincar (DANTAS, 2002).

A cultura lúdica, segundo Brougère (1995), não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social.

Tal cultura lúdica, para Brougère (1995), não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas, ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias.

De acordo com Winnicott (1975, p. 26) “se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo”. O espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura.

Uma das características da brincadeira segundo Kishimoto (2011) consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento.

“O caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito... O brincar não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria. Ele tira suas configurações de comportamentos de outros sistemas afetivos comportamentais.” (BRUNER, 1938, p.223).

Para Kishimoto (2011) a criança aprende assim a conhecer certas características essenciais da brincadeira: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade. Portanto, há estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

A cultura lúdica segundo Kishimoto (2011) compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-las das regras stricto sensu. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitações ou de ficção, de faz de conta ou jogos de papéis onde promovem a observação da realidade social, hábitos de jogos e suportes materiais disponíveis. Encontra-se brincadeira tipo “papai e mamãe”, onde os papéis são desempenhados com clareza. Da mesma forma, sistemas de oposições entre mocinhos e bandidos que constituem esquemas e são utilizáveis em brincadeira muitos diferentes. A cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro.

A cultura lúdica, para Brougère (1995) dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas lúdicas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, a cultura lúdica é diferenciada:

diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões.

Essa cultura lúdica é também estratificada, compartimentada, e para o autor, não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica.

Segundo Winnicott (1975), poder-se-ia pensar que essa cultura lúdica irá constituir uma bagagem cultural para a criança e se incorporar de modo dinâmico à cultura, à capacidade de criação do futuro adulto.

Essa cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto; é preciso que se pense na importância da imitação da brinca.

Segundo Kishimoto (2011), a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vem em forma de personagem com o Superman ou qualquer outro levando a criança a produzir brincadeiras particulares em função do seu interesse. E é no convívio com elementos da cultura do meio ambiente e com o mundo que a cercam, a criança realiza suas descobertas para aclimatá-la a brincadeira.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprendem-se as formas, o vocabulário típico, as regras e o seu momento de enunciá-las, as habilidades específicas requeridas para cada brinquedo, os tipos de interações condizentes etc. Acredita-se que a investigação dessas e de outras categorias de eventos seja importante não só para uma melhor descrição da brincadeira e

da ocorrência de aprendizagem em situação natural, mas também para a compreensão dos processos de transmissão da cultura da brincadeira, assim como das relações entre os membros do grupo e do desenvolvimento infantil (BROUGÈRE, 1997).

Para Kishimoto (2011), a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, que constituiu sua cultura lúdica.

Para Pontes e Magalhães (2003), a percepção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação, canalização e trocas, utilizando recursos e instrumentos semióticos coconstruídos de uma geração mais velha, com os quais a criança entra em contato.

Em acordo com Kishimoto (2011), o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. A cultura lúdica como toda cultura é o produto de interação social que lança suas raízes. A cultura lúdica não está isolada da cultura geral.

Pode-se então considerar que através da brincadeira a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda sua complexidade. A experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo.

2. A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas vezes, por desconhecer o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, as instituições de educação infantil têm a visão de que ela é improdutiva e deixam a brincadeira de lado ou apenas como forma de descanso. Por esse motivo, preparar as brincadeiras para que elas se tornem ainda mais produtivas para as crianças, ou qualquer atenção que possa se dar a brincadeira, acaba ficando em segundo plano. A maioria das pessoas concorda que a brincadeira é importante para as crianças, mas parece que essa importância não atinge os contextos educacionais.

As instituições de educação infantil, para Araújo (2008) se apresentam muitas vezes como um importante lugar para que as crianças possam experienciar esta atividade. No entanto, o espaço do brincar na escola de educação infantil é algo ainda permeado de incertezas. Considerado importante para alguns educadores que contemplam o brincar como eixo central do projeto pedagógico, para a maioria das instituições ainda é considerado um espaço paralelo, marginalizado, pura “perda de tempo” ou mera recreação. Outras ainda consideram o brincar com propósitos meramente educativos, retirando as múltiplas possibilidades que esta atividade pode oferecer às crianças.

A brincadeira imaginativa tem papel importante no desenvolvimento infantil, desenvolve o cognitivo, o social e o emocional da criança, por isso segundo Araújo (2008), não pode ser pensada nas instituições de educação infantil como uma atividade de descanso entre uma atividade dirigida ou outra.

É muito mais do que isso. O brincar precisa estar integrado na proposta pedagógica da escola.

A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano (Brougère, 1998).

Para Vigotsky (1998) na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato.

No início da idade pré-escolar, para Vygotsky (1998) surge uma tensão, quando aparecem esses desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brincadeira. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. Vigotsky (1998) conclui que a imaginação, nas crianças em idade pré-escolar, é a brincadeira em ação.

Em resumo, segundo Vigotsky (1998), a brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-se a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as

maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Para Vigotsky (1998) na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade da brincadeira. Somente neste sentido a brincadeira pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para Coelho e Pedrosa (1995), muitos estudos sobre os vários tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem têm mostrado como as crianças se constituem como indivíduos, organizando-se e pensando de forma própria, utilizando certos meios comportamentais extraídos de seu registro de competências e de suas interpretações de experiências de vida.

Na brincadeira as crianças tanto retomam significados já experienciados no seu dia-a-dia, quanto constroem significados que fazem sentido naquele momento. A brincadeira serve como um meio pelo qual a criança experimenta as diferentes representações que tem das coisas e dos outros que a cercam.

A brincadeira se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, estudada em detalhes, ela tem revelado como as crianças estão

engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados.
(COELHO E PEDROSA, 1995)

Bondioli (2007) considera a brincadeira para a criança como um “dar forma” à experiência, uma modalidade através da qual a experiência – interna e externa – pode ser representada, modulada, recombinação, percebida a partir de novos ângulos; em outras palavras, reelaborada.

Porém, Bondioli (2007) aponta que de um lado, a infância goza cada vez mais de atenção e a brincadeira é considerada um dos mais importantes direitos da criança; de outro lado, anunciam-se formas sempre mais precoces de socialização e de educação da criança, que leva pouco em conta tal direito.

Para Moyles (2006) se como adultos, nós estamos realmente “ligados nas crianças”, temos de estar ligados no brincar como um processo que atravessa esse *continuum* de experiências.

Para a autora, o conceito de que o brincar em ambientes educacionais deveria ter conseqüências de aprendizagem, é isso que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar livre de compromissos educativos – os educadores precisam mostrar claramente que, e o que, as crianças estão aprendendo por meio do brincar. (MOYLES 2006).

Heaslip (2006) traz as excelentes razões para pensarmos sobre o brincar e o seu papel na aprendizagem da criança, estabelecidas pelo comitê Plowden:

Os adultos que criticam os professores por deixar as crianças brincarem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. É a maneira pela qual as crianças amenizam sua vida interior com a realidade externa. No brincar, as

crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular. As crianças ficam absorvidas em seu brincar, e a satisfação de levá-lo a uma conclusão satisfatória fixa hábitos de concentração que podem ser transferidos para outras aprendizagens. (DES, 1967, p. 193)

Para Moyles (2006), os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo. O senso de crianças buscando ativamente construir sua própria visão do mundo e da contribuição de interações de qualidade com outros, tanto adultos quanto crianças, é agora, amplamente aceito como uma abordagem adequada ao currículo dos primeiros anos.

Na verdade, para Moyles (2006), não precisa existir nenhum conflito de interesses entre o currículo, a aprendizagem e o brincar, pois cada elemento se entrelaça prontamente com os outros.

Talvez um dos maiores atributos do brincar sejam as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro (HOLT, 1991) e que o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem.

Segundo Anning (2006), o sistema de valores adotados pelos *profissionais da educação* enfatiza uma crença no valor do brincar como um veículo de aprendizagem poderoso, na importância da aprendizagem experiencial, na educação da “criança inteira” nos contextos familiar e escolar,

na importância dos aspectos físicos, no papel vital do letramento, e da habilidade aritmética como fontes de motivação.

Conforme Bruner escreveu, “o brincar fornece uma excelente oportunidade para experimentarmos combinações de comportamento que não seriam experimentadas sob pressão funcional” (BRUNER, 1972, p.82 *apud* ANNING, 2006, pg. 87).

Segundo Anning (2006) muitos professores sentem-se pressionados há justificar o tempo dedicado à interação com crianças envolvidas no brincar. Eles se sentem culpados, com medo de serem vistos como “perdendo” tempo ou se divertindo.

Kitson (2006) cita Smilansky (1968) que propõe algumas generalizações relativas ao valor do brincar sociodramático que, embora questionadas por Singer (1973), revelam como esse brincar pode influenciar a criatividade, o desenvolvimento intelectual e as habilidades sociais da criança. No entanto, essas afirmações generalizadas, segundo Kitson (2006), constituem uma base útil para o que, sob outros aspectos, poderíamos ver apenas como construtos abstratos.

Entre as noções generalizadas de Smilansky sobre os benefícios do brincar sociodramático estão os seguintes pontos relacionados à potencial aprendizagem infantil:

1. Criação de novas combinações a partir de experiências.
2. Seletividade e disciplina intelectual.
3. Discriminação das características centrais de uma sequência de papéis.
4. Maior concentração.

5. Maior autoconsciência e autocontrole.
6. Autodisciplina no contexto dos papéis (por exemplo, uma criança que está desempenhando um papel especial em uma brincadeira poderia controlar o choro porque o personagem da brincadeira não chora).
7. Aquisição de flexibilidade e empatia em relação aos outros.
8. Desenvolvimento de um conjunto intrínseco de padrões.
9. Desenvolvimento de um senso de criatividade e capacidade de controlar reposta pessoais.
10. Desenvolvimento de habilidades cooperativas, pois as brincadeiras de faz-de-conta em grupo requerem dar e receber.
11. Consciência do uso potencial do ambiente para planejamento e para outras situações lúdicas.
12. Maior sensibilidade e possibilidades alternativas de papel, de modo que a noção de pai não precisa ser a do próprio pai, mais de incluir muitos tipos de comportamento associados ao conceito mais amplo de paternidade.
13. Maior capacidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, pelo fato de a criança aprender primeiro a substituir a ação manifesta pela imagem e, depois, tanto a ação quanto a imagem por um código verbal.
14. Maior capacidade de generalização.
15. Tendência à aprendizagem vicária e maior uso da modelagem.

(SMILANSKY, EM SINGER, 1973, P. 224 *apud* KITSON 2006, p. 114-115)

De acordo com Kitson (2006) seria um erro afirmar que toda criança empenhada no brincar imaginativo assumirá automaticamente essas funções ou que aquela que *não* participa do brincar da fantasia não terá essas áreas de aprendizagem disponíveis para ela. O que o autor está dizendo é que o brincar imaginativo dá à criança oportunidades de acesso a esses elementos identificados.

Neste capítulo, trouxemos a brincadeira para dentro da sala de aula, mostrando as implicações que a brincadeira tem no processo de

desenvolvimento das crianças, no capítulo seguir, abordaremos mais sobre o assunto, trazendo o papel do professor/educador nesse processo.

3. O PAPEL DO ADULTO NA BRINCADEIRA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel do professor/ educador na brincadeira é fundamental, ele pode estruturar o brincar, ampliando e intensificando a aprendizagem das crianças. A partir de sua intervenção, o professor/educador estimula e motiva o brincar e pode fazer com que as crianças atinjam um nível mais alto do que sem sua intervenção.

Entendendo seu papel frente à brincadeira, o professor/educador poderá desenvolver o grande potencial dessa atividade, utilizando-a como mais uma ferramenta no aprendizado das crianças.

Segundo Araújo (2008), o papel do adulto e das instituições escolares seria no sentido de dar um maior significado e espaço para que a brincadeira livre possa acontecer.

É importante que o brincar esteja inserido no projeto pedagógico da escola e os educadores cientes da importância desta atividade para o desenvolvimento dos pequenos. Porém, o que se percebe muitas vezes, é que a oposição entre o brincar e o estudar se faz presente entre os profissionais. (ARAÚJO, 2008).

Para Araújo (2008), a brincadeira como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura, não deve ser controlada pelo educador, nem deixada à própria sorte das crianças. São os elementos que a criança vai encontrar em seu ambiente que vão possibilitar o brincar. Se a brincadeira não é inata, cabe aos adultos que cuidam da criança iniciá-la em tal prática.

Para Curtis (2006), a maioria dos pesquisadores concorda com Schwartzmann (1978) e Feitelson (1972) de que quatro fatores são importantes para o desenvolvimento do brincar imaginativo na primeira infância. Eles argumentam que as crianças precisam ter:

1. Materiais adequados para brincar de forma imaginativa;
2. Um período longo de tempo;
3. Espaço;
4. Uma “atitude” favorável, isto é, incentivo e modelagem, manifestada pelos adultos do ambiente.

O adulto pode organizar o espaço, externo ou interno e os demais elementos da sala de aula, de forma que isso facilite e estimule o brincar, podendo-se fazer isso pensando previamente que direção o adulto quer a criança tome, mas, sem obrigá-la.

É importante destacar, porém, o papel de sujeito das crianças, agindo criativamente, sendo capazes de elaborar formas de brincar a partir das situações que o contexto possa lhe proporcionar (ARAÚJO, 2008).

É importante salientar que a brincadeira não deve somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. É importante considerar que ela seja um espaço para as crianças apropriarem-se e reelaborarem a cultura. Um espaço de inventividade. Tudo isso deve ser considerado como formas de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços. O intuito pedagógico de controlar a brincadeira livre tira dela as possibilidades de existir. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo contemporâneo como já foi

discutido, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em estar propiciando tais espaços. É papel da escola intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes. Porém a brincadeira não deve ser condicionada. O espaço da educação infantil deve propiciar às crianças pequenas o desenvolvimento de atividades lúdicas como a brincadeira, cabendo ao adulto adentrar e compreender a cultura lúdica dos pequenos (ARAÚJO, 2008).

Para Smith (2006), apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto, argumenta que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.

O brincar é considerado uma atividade social e cultural, e este espaço deve ser construído para e pela criança.

Dentro das instituições de educação infantil, a organização da rotina, o espaço, a forma como são organizados os materiais educativos podem influenciar nas representações e maneiras como adultos e crianças sentem, pensam e interagem neste espaço. (SMITH 2006).

Segundo Kitson (2006) muitos educadores vêem o brincar infantil como sendo algo exclusivo da criança e acham que o brincar, permite que as crianças operem sem os adultos quase como em uma forma de terapia. Trabalhando sozinhas, as crianças repetirão frequentemente às mesmas

formas do brincar, a mesma atividade de dramatização de papéis, modelarão o mesmo tipo de comportamento e resolverão problemas similares. Para o autor, uma das mais valiosas contribuições que os adultos podem dar ao brincar de fantasia é o seu próprio envolvimento.

Araújo (2008) conclui que, a atividade de brincadeira constitui-se como uma mola propulsora do processo de desenvolvimento desta criança, possibilitando também um importante intercâmbio social para ela que anseia por conhecer o mundo e o faz a partir das interações com as diferentes infâncias vividas pelo grupo de crianças com a qual convive e também nas interações com os adultos.

Segundo Pontes e Magalhães (2003), o professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.

Bondioli (2007) traz que, existe uma distância – e separação – da realidade infantil da adulta. Os tempos da vida cotidiana infantil não coincidem mais com os da vida dos adultos; os momentos de compartilhamento mostram-se rarefeitos, o que segundo a autora tem consequências como por exemplo: A brincadeira acaba sendo considerada um território exclusivamente infantil, do qual os adultos não podem e não devem participar. Brincar com as crianças significa para os adultos tornar-se novamente crianças e perder a condição de

poder que as funções de proteção, cuidado, educação lhe atribuem e as crianças brincam nos tempos mais restritos nos quais não estão ocupadas em atividades produtivas (escolares, esportivas, musicais, culturais); a criança dedica-se a ele “em segredo”, transgredindo as regras impostas pelos adultos. O adulto percebe então o jogo como transgressão, diversão, provocação, ou, no máximo, explora-o como momento recreativo.

Para Bondioli (2007), é importante que os adultos demonstrem, com o exemplo, não somente com palavras, que é lícito, é certo, é importante gozar de tal experiência. Que o demonstrem brincando e compartilhando a brincadeira com aquela atitude alegre que é própria das crianças e que eles não esqueceram de todo. A brincadeira torna-se então possibilidade de diálogo, oportunidade de troca paritária entre adulto e criança, momento pleno de partilha.

A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida. A redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com a própria infância talvez seja um dos aspectos do profissionalismo dos educadores mais descuidado, menos estudado que, no controle do jogo, possui um papel central, pois sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, se não impossível, permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica. (BONDIOLI 2007).

A chave desta intervenção, para Pontes e Magalhães (2003), é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar as crianças, para conhecê-las melhor.

É também importante o professor desenvolver atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que haja contribuição para o desenvolvimento infantil;

Uma atividade muito comum que pode ser organizada a partir de atividades dirigidas é a de supermercado, para essa brincadeira as crianças começam a se organizar dias antes da brincadeira ocorrer de fato, separando caixas, garrafas e recipientes de produtos que elas encontram no supermercado e trazendo para a escola, depois, separa-se esse material por gênero, dependendo da idade da criança, pode-se fazer uma lista de compras, depois, as crianças decidem quem vai desempenhar cada papel na brincadeira.

Através dessa atividade, a criança experimenta uma situação da qual ela está acostumada, uma situação cotidiana da qual ela participa, mas, talvez não ativamente. Nesse caso, na brincadeira, a criança será a responsável pelas compras, por organizar os produtos, pela venda, desenvolvendo experiências, a sociabilidade, a criatividade e a construção de conhecimentos.

Para Brougère (1995), não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira. Então, o que pode fazer o educador? O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em

função dos resultados desejados, ou seja, do que o professor espera que a criança se aproprie com a brincadeira.

Não se tem certeza de que a criança vá agir com esse material como desejaríamos, mas aumentamos assim as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades.

Portanto, segundo Brougère (1995), é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras combinações, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida.

Pesquisadores buscaram formas de estruturar o brincar, para Smith (2006), além de organizar por meio dos materiais, os adultos também podem proporcionar estrutura e desafio ao participar do brincar infantil.

O autor cita Smilansky (1968) que experimentou vários métodos para encorajar esse brincar e descobriu que o método mais efetivo era o adulto ou o professor iniciar a dramatização com pequenos grupos de crianças e ajudá-las a sustentar e desenvolver essa atividade por certo período de tempo. Ela chama isso de *tutoramento do brincar*.

Quatro variantes desse método são usadas por Smilansky (1968);
Modelagem – O professor participa ativamente do brincar e, ao encenar um papel, demonstra como ele pode ser desempenhado efetivamente. Por exemplo, ao encenar o papel de “médico”, o professor finge que uma boneca é um bebê e finge que um lápis é um termômetro. Isso demonstra para a criança tanto as transformações da fantasia quanto uma parte real do papel dos médicos. O professor pode ajudar a criar uma longa sequência de brincar, por exemplo, pedindo à criança que está sendo a mãe que vá buscar mais “remédios” para ela.

Orientação Verbal – O professor não participa ativamente, mas faz comentários e sugestões para ajudar as crianças a criarem os papéis que vão desempenhar, por exemplo, lembrando a criança que está sendo a “mãe” de dar um banho no bebê antes de colocá-lo na cama.

Treinamento da fantasia temática – As crianças são ajudadas a encenar histórias de dramas conhecidos. Uma vez que a trama normalmente já é conhecida, esse é um procedimento mais estruturado que os dois anteriores.

Aprendizagem do brincar imaginativo – O professor exercita as crianças em habilidades referentes a atividades de faz-de-conta. Por exemplo, elas são estimuladas a usar marionetes de dedos ou a praticar expressões faciais para representar diferentes emoções. Ou, ainda, as crianças podem sentar sob um grande pedaço de papel cinzento e fingir que estão ao ar livre em um dia de chuva. Esse tipo de experiência centra-se na fantasia e geralmente não envolve o desempenho de papéis.

Smilansky descobriu que essas formas de encorajamento e treinamento por parte do adulto aumentam a complexidade do brincar de faz-de-conta e na criança pequena, especialmente se ela não apresenta muito essa forma de brincar inicialmente.

Anning (2006) discutindo o projeto Keele (desenvolvido em uma Universidade pública do Reino Unido) traz como esclarecimento, a partir de todas as implicações da pesquisa sobre a aprendizagem por meio do brincar, que:

Se formos resumir tudo em uma única mensagem... é a importância do adulto como alguém que dirige o brincar da criança de maneira apropriada no momento apropriado, e como alguém que avalia o humor e o estado da criança e decide em que circunstância é apropriado intervir. (HUTT et al., 1989, p.194)

A fim de ampliar as possibilidades de brincadeira por parte das crianças o professor precisa estar envolvido com as crianças, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências de aprendizagem.

O professor pode combinar materiais e interagir na brincadeira, ampliando as descobertas das crianças de si mesmas e do seu mundo.

Da sala de aula, a contribuição da brincadeira no desenvolvimento infantil se estende para o pátio da escola, onde normalmente, o brincar é visto como recreacional.

Segundo Brown (2006), a escola fornece contextos variados e diferentes para o brincar. Dentro do ambiente estruturado da creche ou do

espaço da sala, a estimulação do brincar, o ambiente físico e, em certa extensão, o progresso da atividade poderão ser controlados e supervisionados pelo adulto, até certo ponto.

Fora do prédio da escola, para Brown (2006), encontra-se um espaço no qual o comando do adulto desempenha um papel menos importante. A suposição por parte de muitos professores é que as atividades que acontecem fora do prédio da escola são principalmente recreativas, em contraste com o brincar intencional da sala de aula. A natureza de grande parte da atividade nas áreas externas da escola certamente é bem diferente da que ocorre internamente. Porém, se pudermos provar que o brincar no pátio de recreio influencia o desenvolvimento individual da criança, talvez a nossa visão do valor dessas atividades e do período que chamamos de recreio mude.

O pátio de recreio oferece um ambiente para um fórum cultural dentro do qual as crianças podem criar e recriar significados a partir da soma de suas experiências. As atividades, as brincadeiras, os jogos, os comportamentos sociais e anti-sociais são um meio pelo qual a cultura pode encontrar expressão. Brown (2006) diz não acreditar que esses comportamentos oportunizam, primariamente, um ensaio para a sociedade adulta posterior, nem recreação do trabalho “real” da escola, mas, acredita que servem a um propósito imediato das crianças em sua presente sociedade.

Trouxemos esse autor e sua contribuição sobre a brincadeira fora do prédio da escola, ou seja, as brincadeiras que frequentemente acontecem no pátio da escola durante o recreio, pois nesse momento, assim como as brincadeiras no ambiente interno, também acontecem trocas e a construção de

significados pelas crianças. Nesse momento ocorrem brincadeiras de faz-de-conta bem como outras, mas todas têm sua contribuição para a criança. As brincadeiras que exigem revezamento entre os participantes, por exemplo, dessa forma as crianças aprendem a dividir e a se relacionar com o grupo.

Neste capítulo, trouxemos as contribuições do professor/educador na brincadeira, já que a brincadeira está tão presente na educação infantil.

A principal contribuição do professor/educador é compreender a brincadeira e como ela acontece, participando, contribuindo e valorizando esse momento como grande contribuinte para a aprendizagem das crianças.

4. CONCLUSÃO

A brincadeira de faz-de-conta está presente na vida de qualquer criança e dessa forma, está presente também na escola. Por esse motivo, vimos à necessidade de entender melhor esse universo da brincadeira, de que forma ela está presente na escola e como o professor/educador pode participar e contribuir.

Esse trabalho também vem contribuir para nossa prática na educação infantil. Como muitos professores e educadores, sabíamos que a brincadeira de faz-de-conta faz parte do comportamento das crianças e vimos o quanto ela está presente nesse contexto, mas, descobrimos que a brincadeira tem muito mais importância e significado do que imaginávamos. Assim como para nós, esse trabalho pode contribuir para uma melhor prática voltada a brincadeira para outros professores/educadores.

É necessário que o professor/educador entenda como funciona a brincadeira de faz-de-conta e de que forma ele pode intervir para não interromper a brincadeira e levar a criança a um maior desenvolvimento.

Para Araújo (2008), compreende-se o papel da brincadeira nas instituições de educação infantil e a importância em se oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem e reelaborarem as experiências do mundo em que vivem a partir das interações com as experiências das outras crianças e também dos professores que interagem com elas.

A brincadeira está muito presente na infância e por estar tão presente é certo que teria influências na vida da criança, apesar de que segundo Brougère

(1995) em relação a brincadeira, estarmos longe de nos situarmos num campo de certezas. Entendemos que a brincadeira faz parte do universo infantil e deve ser compreendida e os docentes devem ter subsídios para essa compreensão, favorecendo melhores prática educativas.

O adulto não precisa brincar o tempo todo, mas a ludicidade pode envolver sua prática, na forma de falar e agir, envolvendo e participando e potencializando a brincadeira, linguagem natural da criança.

O papel do adulto, segundo Kitson (2006) é o de facilitador, estimulando e levando as crianças adiante e, simultaneamente, mantendo o interesse e a empolgação. Essa participação do adulto legitima o brincar e incentiva as crianças a verem aquilo que estão fazendo como algo valioso.

O brincar imaginativo é divertido, mas, em meio às alegrias do faz-de-conta, as crianças também podem estar se preparando para a realidade de vidas mais efetivas. (Singer e Singer, 1990, p.152).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-ANNING, Ângela. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES. Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed 2006. p. 83 – 93.

-ARAÚJO, Vivian Carvalho de. Reflexões sobre o brincar infantil. Juiz de Fora: **Educação em destaque** V.1/ n.1 – Janeiro/ Junho 2008, ISSN 1983/6686.

- BETTELHEIM, B. (1972), Gioco e educazione, trad. it. In: BODIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. Em: SOUZA, G. (org.). **A Criança em Perspectiva: Olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 38-52.

-BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998. p.212-227.

-BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. Em: SOUZA, G. (org.). **A Criança em Perspectiva: Olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 38-52.

-BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

-BROWN, David. *O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância*. In: MOYLES. Janet R. [et al]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed 2006. p. 63 – 79.

-BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

-BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning 2011. p. 19 – 32.

-BRUNER, J.S, **Le développement de l'enfant - Savoir - faire**, savoir dire, Paris: P.U.F., 1983.

- CARVALHO, A. M. A. & BERALDO, K. E. (1989). ***A interação criança-criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas.*** *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- CERISARA, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), ***O brincar e suas teorias*** (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- COELHO, Maria Tereza F.; PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. Em: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). ***A criança e seu Desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil.*** São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-65.
- CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES. Janet R. [et al]. ***A excelência do brincar.*** Porto Alegre: Artmed 2006. p. 39 - 49.
- DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. M. Kishimoto (Org.), ***O brincar e suas teorias*** (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- FEITELSON, D. (1972) ***“Developing imaginative play in preschool children as a possible approach to fostering creativity”***. *Early Child Development and Care*, 1, 181 – 95.
- HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES. Janet R. [et al]. ***A excelência do brincar.*** Porto Alegre: Artmed 2006. p. 121 – 132.
- HOLT, J. (1991) ***Learning all the time.*** Ticknell, Derbyshire: Education Now.
- HUTT, C. (1966) ***“Play in the under fives: form, development and function”***. University of Keele: Unpublished paper.
- KITSON, Neil. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES. Janet R. [et al]. ***A excelência do brincar.*** Porto Alegre: Artmed 2006. p. 108 – 120.

-MEIRA, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. ***Psicologia & Sociedade***, v.15 n.2, 74-87.

-MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

-MOYLES. Janet R. ***A excelência do brincar***. Porto Alegre: Artmed 2006. 248 p.

-OLIVEIRA, Z. M. R. (1988). ***Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano***. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da USP.

-PONTES, Fernando Augusto Ramos e MAGALHAES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. ***Psicol. Reflex. Crit.[online]***. 2003, vol.16, n.1, pp. 117-124. ISSN 0102-7972. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: Setembro 2013.

-QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque e BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. ***Paidéia (Ribeirão Preto)[online]***. 2006, vol.16, n.34, pp. 169-179. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>> Acesso em: Setembro de 2013.

-SINGER, D. AND SINGER, J. (1990) ***The House of Make Believe***. Cambridge, MA: Harvard University Press.

-SCHWARTZMAN, H.B. (1978) ***Transformations***. New York: Plenum Press.

-SMILANSKY, S. (1968) ***The effects of Socio-Dramatic Olay on Disadvantaged Preschool Children***. New York: John Wiley.

-SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES. Janet R. [et al]. ***A excelência do brincar***. Porto Alegre: Artmed 2006. p. 25 – 38.

-VALSINER, J. (2000). Culture and development. In J. Valsiner (Ed.), **Culture and human development** (pp.48-62). Londres: Sage.

-VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

-WINNICOTT, **Jeu et réalité**, tr. fr., Paris: Gallimard, 1975.