



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO: PSICOLOGIA

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

LUDMILA SOUZA AZEVEDO

Brasília, Dezembro/2008



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES
CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Prof^a Dra. Eileen Pfeiffer Flores

Prof^a Msc. Maria do Carmo de Lima Meira

Prof^a Dra. Maria Eleusa Montenegro

A menção final obtida foi:

BRASÍLIA, DEZEMBRO/2008

Dedico este trabalho primeiramente a mim, por todo meu esforço, dedicação e compromisso. Dedico também a minha Orientadora Eileen por todo seu profissionalismo, competência e auxílio nas horas mais tensas estando sempre presente nos momentos em que mais precisei. Dedico, além destes a todos os profissionais que participaram da pesquisa de campo realizada neste trabalho pela simpatia e abertura que me ofereceram durante todo período em que estive na instituição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Pai todo poderoso, singelo e fiel. Por me guiar sempre e me direcionar a alcançar todos os meus objetivos. Em segundo lugar agradeço aos meus pais, Luis e Lugeci, que com todo carinho, dedicação e cumplicidade me ensinaram a valorizar tudo que tenho e que quero conquistar futuramente. Agradeço também ao meu namorado, Fábio, que com seu carinho, afeto, compreensão se fez presente, incentivando e contribuindo para a conquista deste sonho.

Agradeço ainda a todos os meus familiares em especial a minha irmã Lethícia e aos meus tios paternos, Alaídes e Cosmo que acreditaram e acreditam no meu potencial e sempre incentivaram meu sonho de cursar ensino superior. Em especial, agradeço à professora Eileen por ter sido a peça chave na construção e conclusão deste trabalho acadêmico, obrigada por tudo.

*“Nunca deixe que lhe digam
Que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos
Nunca vão dar certo
Ou que você nunca
Vai ser alguém
Se você quiser alguém
Em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita
Sempre alcança”*

Renato Russo

Resumo

Em primeiro lugar discorre-se sobre a visão histórica da infância, do brinquedo e da brinquedoteca. Seqüencialmente, enfatiza-se o brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar segundo a teoria Vygotskyana, e discute-se o educador e o lúdico. Finalmente, como alicerce estrutural deste trabalho, a pesquisa de campo teve como objetivo propor uma reflexão acerca da importância do brincar para a criança no contexto educacional levando-se em consideração a percepção dos professores a respeito do brincar para o desenvolvimento e bem estar da criança, bem como sua prática. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa que usou como recurso metodológico a entrevista semi-estruturada e a observação naturalista. Participaram três professores do sexo feminino e um diretor de uma escola de Educação infantil da rede pública. Os resultados indicaram alto grau de concordância dos professores a respeito da importância do brincar enquanto recurso didático no processo de alfabetização, e, na prática, a utilização diária da brincadeira no cotidiano da educação infantil.

Palavras-chave: Brincar, criança, contexto educacional.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	ii
Agradecimento.....	iii
Epígrafe.....	iv
Resumo.....	v
Sumário.....	vi
Introdução.....	09
Capítulo 1 – Infância, Brinquedo, Brinquedoteca e Brincar.....	11
1.1 – Visão histórica da Infância.....	11
1.2 – Visão histórica do brinquedo.....	19
1.3 – Breve histórico e conceituação da brinquedoteca.....	29
Capítulo 2 – O brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar segundo a teoria Vygostskyana.....	35
2.1 – Desenvolvimento e Aprendizado.....	35
2.2 – O Educador e o Lúdico.....	46
Capítulo 3 – O papel do brincar na educação infantil na fala e na prática dos educadores.....	54
3.1 – Objetivos Geral e Específicos.....	54
3.2 – Metodologia.....	54
3.3 – Procedimentos de Coletas.....	55
3.4 – Procedimentos de Análise.....	56
3.5 – Cenário e Participantes da pesquisa.....	57
3.6 – Instrumentos Utilizados.....	60
3.7 – Resultados e Discussão.....	61
3.8 – Entrevistas: Categorias Escolhidas e Resultados.....	70
Considerações Finais.....	78

Referências Bibliográficas.....	81
Apêndice A – Consentimento Informado.....	85
Apêndice B – Roteiro de Entrevista.....	86
Apêndice C – Entrevistas.....	88

LISTAGEM DE TABELAS

Tabela 1.....	59
Tabela 2.....	61
Tabela 3.....	63
Tabela 4.....	64
Tabela 5.....	64
Tabela 6.....	67

Sabemos que o ser humano nasce em um meio histórico-cultural e inserido neste meio aprende, descobre, experimenta e apropria-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser ativo, comunicativo, crítico, criativo, imaginativo e confiante em si, ou seja, em sua capacidade de lidar consigo e com o mundo ao seu redor. Nesse contexto o brincar, os brinquedos e as brincadeiras integram o leque de experiências vivenciadas tanto pelo universo infantil quanto pelo adulto.

Segundo Negrine (1994), é fundamental que o brincar seja estudado pelos educadores como mais uma alternativa pedagógica a serviço do desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva Maluf (2003) afirma que o lúdico é o parceiro do professor, deve-se, portanto, valorizar o brincar, ou seja, deve-se levar o brinquedo para a sala de aula e também conscientizar os profissionais da área de educação infantil para que possam ter um melhor conhecimento, entender e interpretar o brincar, assim como utilizá-lo como ferramenta na construção do aprendizado da criança.

Maluf (2003) enfatiza que o professor deve ter consciência que o brincar é sim um elemento importante e de grande significação para a criança, pois permite a ela aprender, sendo sujeito ativo desta aprendizagem. A autora acredita que cabe ao professor, em sala de aula ou em outro ambiente, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho, ou seja, cabe ao educador estar aberto à prática do brincar com seus alunos. Sintetiza sua idéia com o seguinte argumento: “o professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa”. (Maluf 2003, p.30). Assim, é fundamental que se compreenda quais as concepções dos professores acerca desse tema.

Diante desse cenário, justifica-se compreender e analisar a importância do brincar para a criança no contexto educacional. O grande interesse em pesquisar este assunto surgiu da idéia em querer saber mais a respeito do tema e sua aplicabilidade na escola. Este interesse

deve-se à grande relevância que a ludicidade tem no universo infantil e conseqüentemente na vida escolar da criança. Convém ressaltar que a maioria dos pensadores e educadores que trabalham com este tema ressalta a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e socialização. Assim, a presente pesquisa, a partir da premissa da importância do brincar para a criança no contexto educacional, investigou não só qual a percepção de professores sobre o brincar, mas também como o brincar se insere de fato no cotidiano escolar.

O presente trabalho inicialmente traça um breve histórico sobre o surgimento da infância no cenário da Europa medieval, sob o prisma do historiador francês Philippe Ariès (1978/1981). A partir de uma estreita relação entre o brincar, a criança e o brinquedo, delinea-se a visão histórica do brinquedo enfatizam-se, como contribuições precisas ao tema, as autoras Atzingen (2001) e Kishimoto (2003) e os autores Ariès (1981), Cascudo (1988), Benjamim (1985). Seqüencialmente, faz-se um breve histórico e conceituação da brinquedoteca tendo como embasamento teórico as autoras Santos (1995/1997), Cunha (1994) e Kishimoto (2005). Em seguida, discute-se o brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar segundo a teoria Vygostskyana e, com o intuito de melhor compreender a relação da criança com o educador e o brincar no processo de ensino – aprendizagem discorre-se acerca do educador e o lúdico.

Como eixo estrutural do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo a respeito do brincar e seu importante papel para o desenvolvimento e bem estar da criança no contexto educacional levando em consideração a visão e a prática dos profissionais. Como fechamento ao tema, sintetiza-se a relação criança, brincar e o educador no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA, BRINQUEDO, BRINQUEDOTECA E BRINCAR

1.1 VISÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

“Quando as crianças brincam

Eu as ouço brincar,

Qualquer coisa em minha alma

Começa a se alegrar

E toda aquela infância

Que não tive me vem,

Numa onda de alegria

Que não foi de ninguém”.

Fernando Pessoa, (1965, p.169).

A conceituação ou sentimento de infância, segundo o historiador Francês Ariés (1981), foi desenvolvida ao longo dos tempos. Segundo o autor a idéia que prevalecia da criança do século XII era de “adulto em miniatura”. Em consonância a Ariés (1981), Postam (1999) relata tal concepção no trecho a seguir: (...) “as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”. (Postman, 1999, p. 32).

Culturalmente a sociedade medieval desconhecia a infância. A criança nesse contexto fazia parte do mundo adulto sem separação alguma. Desconsiderava-se a criança enquanto um

ser com especificidades distintas do adulto, portanto, esta era isenta de atenção, afeto e cuidados diferenciados do meio familiar e social no qual estava inserida. A afirmação anterior pode ser melhor ilustrada pelo trecho a seguir:

“a infância se perpetua apenas até os sete anos, ou melhor, dizendo, até quando a criança não domina a palavra. Com tal idade, ela é capaz de dizer e entender o que o adulto diz e entende e, assim, tem acesso a todos os segredos da língua, que se constituem nos enigmas a dominar”. Enfim, “(...) o menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra.” (Plunb *apud* Postman, p. 30).

A história da criança narrada por Ariés (1981) enfatiza que a criança, enquanto “adulto em miniatura”, participava e compartilhava da vida privada, pública e social de sua época, sem nenhuma restrição e pudor. Em contato direto com os adultos, as crianças se misturavam em diversas situações, ingressavam junto ao adulto nas atividades, diversões, ou seja, viviam totalmente integradas à sociedade da qual faziam parte.

Diante do exposto acima, evidencia-se que o conceito de infância foi historicamente construído através dos tempos e é portador de significações e denominações distintas, que variam conforme a cultura e de acordo com a sociedade a que se pertence. Nesse sentido, percebe-se que tal conceito em nenhuma hipótese poderá ser universal uma vez que o mesmo foi criado pelo ser humano para atender às demandas de determinadas sociedades, épocas e contextos sócio-culturais diversificados.

Segundo Postman (1999), foram os gregos quem deram o prenúncio da idéia de infância ao inventarem a idéia de escola. Na Grécia antiga havia ginásios, escolas que ensinavam aritmética e leitura, nesse sentido o autor afirma que: “eles não inventaram a

infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando foi inventada, pudessem reconhecer-lhes as raízes”. (p. 22). E pontua ainda que: “onde quer que haja escolas, há consciência, em algum nível, das particularidades dos jovens”. (p. 21).

Constata-se, portanto, que a sociedade grega tinha como um de seus principais interesses a educação e, esta era promovida por meio da escola. O principal objetivo da educação grega consistia em preparar o menino para ser um bom cidadão e tinha duas finalidades: o desenvolvimento do cidadão fiel ao Estado e a formação do homem que adquiriu plena harmonia e domínio de si. Nesse cenário a educação permitiria assimilação e aprimoramento do conhecimento dos gregos. Pode-se constatar tal fato no seguinte trecho:

“uma educação pública, retirada da família que visa à formação do cidadão e das suas virtudes (persuasão e capacidade de liderança, sobretudo). É uma educação que se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem que, todavia se adquire pelo estudo e pelo empenho” (Cambi, 1999, p.86).

Evidencia-se, com base em Postman (1999), que a sociedade romana, pautada na definição dos gregos sobre educação, aprimorou a visão de escolarização e ampliou o conceito de infância, superando, portanto, a definição da sociedade grega. Segundo o autor, a arte romana revela essencial atenção à idade, à criança pequena e em crescimento. E também foram eles quem estabeleceram uma ponte, aceita pelos modernos, entre a criança e a noção de vergonha, sendo que esta constituiu-se como passo crucial para a evolução do conceito de infância uma vez que a noção de vergonha bem desenvolvida é o pré-requisito para a infância, levando-se em consideração que se não há cuidado e atenção para que as crianças entrem no mundo dos adultos imprimindo-lhe o sentimento de vergonha, a infância realmente não pode existir e constituir-se como infância resguardada do mundo adulto.

De acordo com Postman (1999), na sociedade medieval a comunicação acontecia de maneira fluída e direta através da oralidade, pois a inexistência da noção de vergonha aliada ao elevado número de crianças sem acesso ao processo de escolarização, sem noção de leitura e escrita e com predominância de uma cultura oral determinavam a vida em conjunto das crianças com os adultos. O autor salienta ainda que foi com o surgimento da escola como educação primária que surgiu a necessidade de separar a criança e o adulto, sendo que isto só ocorreu séculos adiante. Sintetiza-se sua idéia com o seguinte argumento: “a falta de alfabetização, a falta de conceito de educação, a falta de conceito de vergonha estas são razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (Postman, 1999, p.31).

Diante deste cenário infere-se com base no fragmento acima que a alfabetização, a educação e a vergonha são denominações e necessidades do mundo moderno e contemporâneo. Assim infere-se que o sentimento de infância também se situa dentro deste novo mundo sociocultural.

O conceito ou sentimento de infância segundo Ariés (1981) foi definido somente na modernidade. Ariés em seus estudos procurou compreender o universo da criança inserida num contexto familiar e social pertencente, portanto, a sua cultura francesa do século XII ao XVII. A obra “História Social da Criança e da Família” de Ariés (1978/1981) tornou-se fonte de referência para a discussão que se segue.

Segundo Ariés (1981) o modo cronológico de representar as idades das pessoas sofreu significativas mudanças. A idade da criança no período histórico por ele estudado era definida como primeira infância. Esta etapa contemplava o nascimento aos sete anos, fase que recebia o nome de *infant* (criança). *Infant* representava aquele ser desprovido da fala. Esta etapa da vida, portanto, era a etapa de maior diferença entre a criança e o adulto, neste sentido, a criança era percebida pelos adultos como um ser incapaz e isenta de importância.

Para Ariés (1981), a relação estabelecida entre a criança e o adulto não era de cunho biológico uma vez que não era delimitada especificamente pela idade. Tal relação era estabelecida pelo grau de dependência financeira, nesse sentido era considerada criança aquele ser que independente da idade fosse dependente financeiramente de seus cuidadores (família de origem ou responsáveis).

Diante do sentimento de indiferença a respeito da infância que prevaleceu ao longo dos tempos, Ariés (1981) discute dois grandes temas extremamente relevantes que são a *mortalidade* e o *infanticídio*. As crianças morriam, em grande número, pelas precárias condições de higiene e saúde, e as que sobreviviam logo se integravam aos adultos. A mortalidade infantil era vista com naturalidade, como afirma o autor, talvez pelo alto índice de mortos, talvez por acreditarem que a criança pequena não tinha alma. Devido ao alto índice de mortalidade infantil a maioria dos familiares não notavam nem muito menos consideravam a criança como um ser integrante da família. Pode-se constatar tal descrição no relato a seguir citado por Ariés (1981): “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (p. 22).

Em relação à prática de infanticídio Ariés (1978) traz o relato a seguir:

[...] um fenômeno muito importante e que começa a ser mais conhecido: a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez camuflado sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas, naturalmente, na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las.
[...] O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão

pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito (Ariès, 1978, p. 17).

Ariès (1981) pontua que na sociedade medieval não se notavam sentimentos afetivos familiares e sociais. A cultura determinava que a criança deveria permanecer durante a primeira infância inserida a uma família que não a de origem e esta deveria se responsabilizar pelos cuidados e educação dessa criança. A criança retornava a sua família de origem somente aos sete anos de idade, período em que ela logo se inseria no mundo adulto. Nesse período a criança já era considerada autônoma e, portanto, capaz de participar das mesmas atividades exercidas pelos adultos.

Para Ariès (1981) na medida em que os séculos se passaram, foram surgindo novas demandas sociais, que geraram uma nova conceituação de infância. Nesse sentido a partir do século XVII, Ariès (1981) salienta que houve a necessidade de garantir à criança um espaço próprio e singular que a diferenciasse do mundo adulto. A princípio a demanda era apenas separar a criança do adulto, em seguida começou a surgir um novo olhar sobre a infância processo que se desencadeou diante da preocupação política e religiosa da época. Cabe ressaltar que tais preocupações questionavam constantemente a prática da mortalidade e do infanticídio.

Em meio a longas transformações sociais que permitiram que houvesse maior sensibilidade e preocupação com a infância, foram delegadas às mulheres e às amas o papel de cuidadoras e protetoras das crianças durante a primeira infância. Nesse cenário surge um

novo posicionamento, no qual é evidenciada a necessidade de especial cuidado com o universo infantil (Ariés, 1981).

De acordo com Ariés (1981) com o advento da idade moderna e contemporânea se inicia um novo momento existencial da infância, e, portanto, delineia-se uma nova configuração de estrutura intra-familiar. A família nesse período passa a perceber e reconhecer a infância como centro de interesse que merece atenção diferenciada, e conseqüentemente a relação familiar vai tomando novas configurações e reestruturações. A estrutura familiar se reorganiza e, então, se reintegra em modelo nuclear constituído por pai, mãe e filho e vivendo no mesmo espaço físico.

O novo período cultural possibilitou a ocorrência das mudanças significativas na sociedade da época. A dinâmica familiar passou por uma reestruturação. A aproximação entre pais e crianças gerou um novo sentimento de família e infância que outrora inexistia, e a criança tornou-se o centro de atenção recebendo cuidados especiais, assim ela passou desde o nascimento a permanecer em seu lar, a ser educada e a viver com sua família de origem. Percebe-se nesse contexto o surgimento de um novo elo entre pais e filhos, permeado pelo sentimento afetivo. Ariés (1981) denomina esse período de nascimento do “sentimento de infância”. O “sentimento de infância” é pautado por dois momentos significativos: a “paparicação e o apego”. O sentimento de *paparicação* surge no meio familiar na relação com as crianças pequenas no qual os pais sentem prazer em paparicá-las e as vêem como sujeitos que trazem alegria ao ambiente familiar. A paparicação tem conotação de perceber a criança como aquela que é ingênua, gentil, graciosa e bela.

Já no século XVII, em contraponto ao sentimento de *paparicação*, surge “o sentimento de afeto”. Tal sentimento refere-se à necessidade de cuidado, saúde e educação da criança. Era preciso separar a criança do adulto para permitir-lhe uma educação norteada pelos princípios e disciplinas da época. Ariés (1978) sintetiza sua idéia com o seguinte argumento:

“os pais não se contentavam mais em por filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas uma preparação para a vida. Ficou convencionado de que essa preparação fosse assegurada pela escola”. (Ariés, 1978, p.277).

Diante disto torna-se relevante afirmar que o surgimento do *sentimento de paparicação* foi significativo para suscitar uma nova percepção da infância tão discutida ao longo do processo de construção histórica. A construção da visão de infância permeou séculos e séculos. Assim, de uma concepção unilateral e homogênea do ser humano, sem considerar as fases de desenvolvimento de cada etapa da vida, a construção da visão da criança enquanto ser com necessidades particulares evoluiu gradativamente no contexto sócio-histórico.

Torna-se possível concluir que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Partindo da premissa de quão importante é o brincar para a criança e com a demanda de melhor compreender como se dá a relação entre o brincar, a criança e o brinquedo, a seguir será delineado a visão histórica do brinquedo.

1.2 VISÃO HISTÓRICA DO BRINQUEDO

“A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar”

Nelson Rosamilha, (1979, p. 77).

A obra “A História do Brinquedo” de Atzingen (2001) tornou-se uma das fontes de consulta para o presente tópico em discussão juntamente com Ariés (1981), Benjamin (1984/1985) e outros. Atzingen (2001) pesquisou as origens e histórias dos brinquedos que marcaram a infância de muitas gerações. Em sua obra “A História do Brinquedo” a autora traça a trajetória histórica dos brinquedos e das fábricas de brinquedos e enfatiza que é uma obra dedicada aos pais, professores, estudantes e profissionais da área educacional que vislumbram a temática do brinquedo e sua importância sociocultural. Atzingen (2001) sintetiza sua ideia com o seguinte argumento:

“é brincando que a criança amadurece, realiza seus sonhos, extravasa seus medos, imita seus pais e o mundo adulto, testa seus limites. E sempre tendo um brinquedo, ou uma brincadeira, como instrumentos de ação e de educação”. (Kapaz, 1991, p.5, citado em Atzingen, 2001).

Segundo a autora, na antiguidade, alguns brinquedos que pertenciam apenas ao mundo dos adultos, por meio do desenvolvimento tecnológico e do surgimento da noção de infância, paulatinamente se inseriram no contexto infantil sendo, portanto, transformados em objetos exclusivos das crianças. Isso só foi possível nas últimas décadas do século XIX, período em que a criança passou a receber atenção exclusiva e diferenciada, tendo como consequência que os brinquedos também passaram a ser foco de atenção e necessidade da criança pequena. Desde então, historiadores de diferentes correntes começaram a realizar estudos de extrema

importância sobre a origem, a história e configurações dos brinquedos ao longo do desenvolvimento sócio-histórico, estando entre os mais notáveis o historiador Francês Philippe Ariès.

Salienta-se, com ênfase em Atzingen (2001), que na sociedade medieval prevalecia à idéia de ambigüidade em relação ao uso do brinquedo e os objetos ritualísticos. Como exemplo dessa ambigüidade, Ariès (1981) remete a boneca e os brinquedos-miniaturas e, confirma:

“os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos miniaturas sempre tiveram muita dificuldade em distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas que as escavações nos restituem em quantidades semi-industriais e que sempre tinham uma significação religiosa: objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos dos devotos de uma peregrinação etc. Quantas vezes nos apresentavam como brinquedos as reduções de objetos familiares depositados nos túmulos? Não pretendo concluir que as crianças pequenas de outrora não brincavam com bonecas ou com réplicas dos objetos dos adultos, mas elas não eram as únicas a se servir dessas réplicas. Aquilo que na Idade Moderna se tornaria seu monopólio, ainda era partilhado na Antigüidade, pelo menos pelos mortos. Essa ambigüidade da boneca e da réplica persistiu durante a Idade Média, por mais tempo ainda no campo: a boneca era também o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo. (Ariès, 1981, p. 90).

Em consonância com Atzingen (2001) e Ariés (1981) no que se refere a ambigüidade ao uso do brinquedo e os objetos ritualísticos o filósofo Alemão Walter Benjamin (1985) afirma:

“a tentativa de explicar o chocalho do recém-nascido com a afirmação de que a audição é o primeiro sentido a ser exercitado, pois, desde os tempos mais remotos, o chocalho é um instrumento para afastar maus espíritos, que deve ser dado justamente aos bebês. [...] Muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças para serem, ao longo da história, transformados em brinquedos e produzidos em série. (Benjamin, 1985, p. 250).

De acordo com Benjamin (1984) no mundo medieval a maioria dos brinquedos eram compartilhados tanto por adultos quanto por crianças, nas mais diversas situações do cotidiano. Conforme o autor, os antigos brinquedos, dentre eles, a bola, a pipa e o arco foram impostos às crianças como objetos de culto e posteriormente, por meio da imaginação das crianças, transformados em brinquedos. Benjamin salienta ainda que os brinquedos, inicialmente, não eram invenções de fabricantes especializados, uma vez que, surgiram primeiramente nas oficinas de entalhadores de madeira e de fundidores de estanho. Sintetiza sua idéia com o seguinte argumento: “os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitores, as bonecas de cera no fabricante de velas”. (Benjamin, 1984, p. 245).

Segundo o historiador folclorista brasileiro Câmara Cascudo (1988) na sociedade medieval não havia brinquedos fabricados em série como há atualmente, assim a criança brincava com objetos que faziam parte de seu contexto sócio-histórico, ou seja, seus

brinquedos eram produtos da cultura material da sociedade que a gerou. O autor enfatiza ainda que a criança desde a antiguidade traz consigo traços do seu imaginário. Nesse cenário ela é um ser criativo, que sonha, deseja, fantasia e inventa a partir de seu mundo significativo e o brinquedo vai acompanhando as transformações que estão ocorrendo no mundo. Ilustra sua idéia com o seguinte relato:

“as bonecas (palha, barro, madeira, osso, pedra), as bolas, as miniaturas aparecem nas mais antigas civilizações do mundo, depositadas nos túmulos, nas ruínas de cidades, nas escavações arqueológicas. Estão na Mesopotâmia e na Anatólia, no Egito e nos Andes, na Patagônia e nos círculos polares, pradarias ameríndias, janglahindu, ilhas oceânicas, mundo chinês, australianos e africanos, em todas as raças e momentos de cultura. (Casculo, 1988, p. 301).

No que diz respeito à confecção dos brinquedos indígenas no Brasil Kishimoto (2003) pontua que esta se constitui numa etapa de extrema integração e aprendizagem entre as crianças e os adultos. Os brinquedos confeccionados e utilizados nas brincadeiras variam de acordo com as matérias-primas encontradas no meio ambiente em que esses grupos vivem. Muitos dos brinquedos são miniaturas de objetos do uso cotidiano de cada comunidade indígena. Sendo que os brinquedos mais comuns são feitos de sementes, barro, dobradura de palha, em que os pais e avós das crianças, através de sua arte, representam os animais da floresta, utensílios domésticos, e outros elementos da aldeia.

Em relação às brincadeiras cotidianas de diversas tribos indígenas, a autora supracitada pontua que há o arco e a flecha, peteca, imitação de animais, bonecas de barro, piões, dobradura, varas de bambu, bilboquês, entre outras. Torna-se relevante afirmar que a maioria dos brinquedos são fabricados pelos próprios índios em suas aldeias. Kishimoto, (2003)

descreve que os piões são feitos de frutas, os zunidores são produzidos de disco feito com o fundo de uma cabaça com frutos duros, basta girá-lo e o disco emite um som próprio, os bilboquês são formados de uma bola, com um furo no fundo, ligada por uma corda a um pequeno bastão de madeira sendo que a brincadeira constitui-se em jogar a bola para o alto e tentar encaixá-la no bastão. Há também dobraduras feitas de folhas de buriti que representam animais e petecas confeccionadas nas aldeias.

Cascudo (1988) em consonância com Kishimoto (2003) relata em seus estudos sobre as brincadeiras indígenas que registros dos séculos XVI e XVII, registravam que as crianças, em particular os meninos indígenas, brincavam com arcos, flechas e tacapes. O autor pontua que o primeiro brinquedo da criança indígena é o chocalho de casca de frutas ou unhas de veado que se amarra a uma boneca de pano. Após começar a engatinhar, passa a brincar no chão com pedrinhas, pedacinhos de madeira, inseto amarrado a um fio. À medida que já anda, participa e brinca com as crianças de mais idade. As brincadeiras mais frequentes era imitar os adultos, caçando animais, matando aves e tentando pescar. O autor salienta que tais brincadeiras não eram mero divertimento, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta, ou seja, para sua subsistência.

Segundo Atzingen (2001) o primeiro brinquedo a surgir foi a *boneca*, que pode ser considerada um exemplo de brinquedo presente em todas as culturas embora seja necessário

levar em conta o que disse Ariés (1981): é fácil confundir brinquedos com objetos ritualísticos. Provavelmente as primeiras estatuetas de barro tenham sido confeccionadas pelo

Homo Sapiens há 40 mil anos, na África e na Ásia, com propósitos ritualísticos. A autora salienta que a transição das bonecas como brinquedos possivelmente ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Até meados da década de 1930 a maior parte das crianças brincavam com bonecas de pano e carrinhos de madeira confeccionados em pequenas oficinas por costureiras e

artesãos. Somente uma parte da população tinha acesso aos brinquedos mais sofisticados, carrinhos de lata e bonecas de porcelana, que vinham da Europa.

Ao final do século XVIII e até o início do XXI, o progresso técnico acarretou significativa transformação no setor de fabricação de brinquedo, provocando, portanto a ruptura do sistema de produção artesanal. As bonecas inicialmente eram feitas de pano, uma vez que, como as famílias da época não tinham possibilidades financeiras para comprar bonecas, as mesmas eram fabricadas de retalhos de panos utilizados na confecção de vestuários. Convém ressaltar que as bonecas de porcelanas eram destinadas a famílias nobres.

Diante o contexto de transformação gradativa da fabricação de brinquedos, Benjamim (1985) salienta que:

“o estudo da técnica e do material utilizado na manufatura do brinquedo (observando sua forma, seu desenho, sua cor, o material...) permite ao pesquisador “penetrar profundamente no mundo dos brinquedos”. Inicialmente, os brinquedos não eram produzidos por fabricantes especializados, e sim nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho etc. Somente no século XIX a produção de brinquedos será objeto de uma indústria específica. O estilo e a beleza dos antigos tipos só podem ser compreendidos se levarmos em conta a circunstância de que outrora os brinquedos eram subprodutos das atividades produtivas regulamentadas corporativamente, o que significava que cada oficina só podia produzir o que correspondesse ao seu ramo. Quando durante o século XVIII começou a surgir uma fábrica especializada, ela teve que enfrentar em toda parte restrições corporativas. Elas proibiam que os carpinteiros

pintassem suas bonecas de madeira, e produção de brinquedos de várias indústrias a dividirem entre si o trabalho mais simples, o que encarecia os brinquedos” (Benjamin, 1985, p. 245)

Na Grécia e em Roma, em 500 a.c., as bonecas recebiam os nomes de *nympha* e *pupa* que significavam “moça pequena”. Sendo que algumas delas tinham braços e pernas articulados e cabelo humano. As meninas gregas brincavam com bonecas que as acompanhavam da infância a época do casamento, quando eram dedicadas a Afrodite, deusa do amor e da fecundidade. Os meninos romanos se divertiam com bonecos de cera e argila que representavam soldados. (Atzingen, 2001).

Atzingen (2001) afirma que a transição das bonecas da forma adulta para a infantil não está claramente traçada no período histórico, porém suscita-se que os artesãos começaram a fazê-las. Na Idade Média, as bonecas passaram a terem significativa importância na moda. Estilistas vestiam-nas com suas criações e as enviavam para rainhas e damas escolherem os modelos de seus vestidos. A Alemanha tornou-se o centro de produção de bonecas e foi o local da criação da primeira fábrica em Nuremberg em 1413. A autora frisa ainda que por volta do século XX começou-se a utilizar na fabricação das bonecas o celulóide, material mais flexível, pois, antes elas eram fabricadas de massas. Diante desse cenário cabe ressaltar que as bonecas sofreram mudanças ao longo do processo histórico, mudanças estas presentes na moda, na maquiagem e nos penteados desde o século XVIII, período em que começaram a serem produzidas em escala comercial, até os dias atuais.

Em consonância a Atzingen (2001), Mallallieu (1999), afirma:

“é interessante comparar uma boneca do século XVIII, com cabeça coberta de gesso, olhos fixos e negros, boca pequena

pintada, corpo magro de madeira e com articulações angulares e finos brocados (representava uma menina idealizada com idade entre 8 a 12 anos), com a boneca-bebê francesa de biscuit do século XIX, com pele cor de creme e pêssego, olhos realistas, corpo rechonchudo e veludo cor de vinho, os ideais de beleza mudaram radicalmente nesses séculos, e isso se reflete no caso, a boneca”. (Mallallieu, 1999, p. 557).

Em relação à *boneca-bebê* a cabeça era feita de biscuit. No final do século XIX, a produção alemã de bonecas com cabeça de biscuit, na Turíngia e na Baviera, havia superado a francesa. Em torno dessa mesma época apareceram as pálpebras, que faziam mover os olhos por meio da técnica de ligar fios a contrapesos de chumbo colocados no interior da boneca. (Atzingen, 2001).

A autora salienta também que as cabeças das bonecas continuaram sendo de massa, porcelana e biscuit; os olhos, de cristal; os cabelos, feitos com fios de cabelos naturais; e o corpo, de madeira com enchimento de serragem. A cabeça de porcelana podia ser encontrada, no caso de algumas bonecas francesas, com uma cobertura esmaltada feita em molde juntamente com os ombros. No caso da produção das cabeças de massa, registrou-se a utilização muito freqüente até o início do século XIX, principalmente na Alemanha, da técnica de papel machê encerado, que consistia em moldar a massa de papel uma forma de cabeça para, depois de seca, banhá-la na cera.

Outra boneca fabricada nesse período que chamou atenção das crianças na Europa foi a *boneca de papel (dressing dolls)*, originada na Inglaterra no final do século XVIII. Eram bonecas impressas no papel para recortar, com roupas para trocar. (Atzingen, 2001). Salienta-se, com ênfase nessa autora no que se refere ao design que permeia a fabricação de diversos brinquedos e, conforme Mallallieu (1999):

“a excelência de *design* que envolvia a fabricação de muitos brinquedos do passado deu lugar à mentalidade de produção em série dos tempos modernos. Na Inglaterra, o final do período vitoriano representou a idade de ouro dos brinquedos e bonecas. Famílias ricas ofereciam aos filhos trens a vapor, frágeis bonecas de porcelana vestidas de acordo com a última moda francesa. Os brinquedos mais baratos, produzidos em série eram feitos em lata estampada ou litografada”. (Mallalieu, 1999, p. 556).

Outra boneca que também mereceu destaque especial na obra de Atzingen (2001) foi a *boneca Barbie* que transformou a boneca-criança em um adulto. Foi criada por Ruth Handler e seu marido Elliot, este fundador de uma pequena empresa norte-americana que fabricava acessórios para bonecas, chamada Mattel. Assim foram eles os responsáveis pelo lançamento da primeira boneca “adulta”. Convém ressaltar que até então só existia boneca adulta em papel.

De certa forma, a *boneca Barbie* expressa todos os valores da sociedade americana: é rica, magra, bonita, famosa, inteligente e está sempre na moda. Além disso, tem o namorado perfeito. O universo Barbie é “cor-de-rosa”, portanto, feito de sonhos e fantasia, onde tudo é possível. Infere-se, portanto, que transitando pela história dos brinquedos na contemporaneidade não somente a Barbie, mas, todo brinquedo reflete os valores de sua época. Nesse sentido enfatizam-se alguns questionamentos. Teria então todas as crianças independente da classe sócio-econômica e cultura oportunidade de possuírem brinquedos dos mais diversificados? E a mídia nesse cenário? E o mercado de brinquedos é o facilitador para que qualquer criança tenha acesso ao brinquedo que queira?. Estes são alguns questionamentos que poderá suscitar reflexões significativas ao caro leitor.

Ariés (1981) respalda que:

“alguns brinquedos nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-os à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser a imitação feita pelas crianças de uma técnica que, contrariamente ao cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento, introduzida na Idade Média. Mas, enquanto os moinhos de vento há muito desapareceram de nossos campos, os cata-ventos continuam a serem vendidos nas lojas de brinquedos, nos quiosques dos jardins públicos ou nas feiras. As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras”. (Ariès, 1981, p. 89).

Seguindo a explanação de Ariés, o *cavalo de pau* é um dos objetos de arte mais antigo. Desde o início da civilização, a representação desse animal esteve presente nos brinquedos. Miniaturas de cavalo eram feitas de pedra, madeira ou metal. O cavalo de pau, que seguiu o modelo da cadeira de balanço, começou a ser feito na Alemanha no século XVII, mas havia um problema as patas, esculpidas na madeira constantemente não suportavam o peso e as brincadeiras das crianças. (Atzingen, 2001).

A história dos brinquedos através dos séculos segue um percurso sócio-cultural particular. Nesse sentido percebe-se que diferentes épocas e culturas contribuíram significativamente para a evolução da construção de cada brinquedo. Assim, diante dos temas abordados até o presente momento, é possível compreender e refletir a respeito da íntima

relação existente entre a infância, a criança e o brinquedo. Sequencialmente, no próximo tópico discorre-se um breve histórico e conceituação da brinquedoteca.

1.3 BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DA BRINQUEDOTECA

"Brincar é a maior expressão do desenvolvimento humano na infância e, por si só, é a expressão livre do que está dentro da alma de uma criança".

Friedrich Froebel, (2007).

Historicamente, o primeiro espaço considerado uma *brinquedoteca* surgiu em Los Angeles, em 1934, como tentativa de solucionar e evitar furtos de brinquedos numa loja por crianças de uma escola nas proximidades do local. A partir desse contexto, montou-se, então, um ambiente onde os brinquedos do acervo passaram a serem emprestados. Em 1963, em Estocolmo, na Suécia, surgiu a primeira *Lekoteks*, que tinha como objetivo orientar os pais de crianças portadoras de necessidades especiais (PNEs) a estimularem à aprendizagem e o brincar. Em 1967, na Inglaterra, surgiram as *Toy Libraries* mais conhecidas como bibliotecas de brinquedos que tinha como objetivo empréstimo domiciliar de brinquedos as crianças. (Santos, 1997).

A autora citada acima esclarece que na Inglaterra o espaço brinquedoteca chama-se *Toy Libraries* (biblioteca de brinquedo), na França o espaço recebe o nome de *ludothèque*, na Suécia de *Lekoteks* e no Brasil *Brinquedoteca* ou *Ludoteca*.

Em consonância com Santos (1997), Solé (1992, citada em Santos, 1997) afirma que a brinquedoteca é um espaço onde as crianças obtêm brinquedos por empréstimo e também onde ela pode brincar no próprio local, com o apoio de um ludotecário.

Segundo Santos (1997) o empréstimo como finalidade básica das brinquedotecas passou a ser questionado a partir de 1976, no I Congresso de Brinquedotecas, realizado em Londres, devido à mudança no perfil de atendimento. Constatou-se que as crianças pequenas freqüentavam esses espaços não somente para pegarem brinquedos emprestados, mas também para permanecerem no local em interação com outras crianças. Diante desse cenário a brinquedoteca teve então reconhecidas as suas novas funções e, gradualmente foi se fortalecendo e expandindo-se para vários países da Europa.

Segundo Cunha (1994), a brinquedoteca é uma instituição que proporciona à criança um espaço que facilita o ato de brincar. Esse espaço se caracteriza pela existência de um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras e oferece aos seus freqüentadores um ambiente agradável, alegre e colorido. A autora pontua que é um ambiente construído e criado especialmente para a criança e que se dispõe a colocar ao alcance da criança diversas situações, atividades que visam favorecer a ludicidade tanto individual quanto coletiva, permitindo portanto que ela construa seu conhecimento e aprenda com o outro em interação constante.

A partir desse contexto evidencia-se a brinquedoteca como um espaço que favorece a brincadeira. Espaço este pensado e criado para a criança e que procura promover o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da imaginação, da comunicação e da expressão bem como incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a solução de problemas, a socialização e o desejo de inventar. Assim, a brinquedoteca permite à criança entrar em contato direto consigo e com o outro possibilitando e facilitando a construção de seu conhecimento.

Traçando o panorama histórico da brinquedoteca cabe ressaltar que, no Brasil, a construção do primeiro espaço para brinquedoteca se iniciou com a *ludoteca* da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em São Paulo, em 1981, que prestava serviços de rodízios de brinquedos entre as crianças. O acervo era precário, nesse sentido, as crianças que freqüentavam a ludoteca pegavam emprestado o brinquedo e o levavam para casa por tempo determinado sendo que um novo encontro já ficava registrado, e os brinquedos eram então devolvidos e trocados novamente priorizando o ato de brincar e as brincadeiras que visava atender às necessidades específicas das crianças. (Santos, 1997).

Assim, as brinquedotecas no Brasil permitiam às crianças que não tinham condições de adquirirem um brinquedo de possuírem acesso a algum para que pudessem brincar. Segundo Cunha (1994, citada em Santos, 1997) a diferença básica entre a *Toy Libraries* e a *Brinquedoteca* é que no Brasil, sua atividade principal não é o empréstimo de brinquedos. Para Cunha (1994), a brinquedoteca é um espaço que têm a finalidade de propiciar estímulos para que a criança possa brincar livremente, por algumas horas diárias.

Diante desse cenário convém ressaltar que a brinquedoteca constitui-se em um exemplo da valorização das atividades lúdicas infantis. Portanto, é um espaço destinado à atividade lúdica que promove a afetividade, o respeito, proporciona o direito de ser criança, enquanto desenvolve as capacidades infantis com espontaneidade e criatividade.

Em 1985, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas que visava divulgar, incentivar e orientar as pessoas e instituições na formação de profissionais brinquedistas e, paulatinamente, expandiu-se a criação de brinquedotecas no Brasil. Até meados de 1995 o Brasil contava com aproximadamente 180 brinquedotecas, em diferentes estados, de vários tipos e funções. (Santos, 1997).

A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB) situada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) constitui-se em uma entidade sem fins lucrativos, instituída por professores e profissionais da área educacional. Os objetivos fundamentais da ABB envolvem: assessoramento as pessoas e instituições que desejam inaugurar brinquedotecas; estabelecimento de parceria com pesquisadores e instituições com interesse nestes espaços, promoção e incentivo do desenvolvimento de pesquisas na área além de oferecer cursos e treinamento aos brinquedistas. (Santos, 1997).

Segundo Santos (1997) com a rápida expansão das brinquedotecas, evidenciou-se uma diversificação no funcionamento, porém, os objetivos continuaram e continuam sendo os de criar espaços para brincar em prol do desenvolvimento global da criança. Atualmente há diversos tipos de brinquedotecas, entre elas as escolares, hospitalares e universitárias. Sintetiza-se sua idéia com o seguinte argumento:

“as brinquedotecas classificam-se em função de diferentes fatores, entre eles, a situação geográfica, as tradições e as culturas de cada povo, o sistema educacional, os materiais e espaços disponíveis, os valores, as crenças e os serviços prestados; entretanto, independente de cada tipo, é sempre preservado o aspecto lúdico como fator primordial que assegura o direito da criança de brincar”. (Santos, 1995, p.9).

Nesse cenário a brinquedoteca como espaço da criança constitui-se em um local que o educador deve utilizar para observar, conhecer e interagir de maneira mais completa com os educando, nesse sentido, a formação profissional do educador deve, portanto, basear-se, simultaneamente, em reflexões e conscientizações vinculadas ao brincar e na vivência de situações lúdicas, tendo como ponto de apoio crianças em atividades lúdicas, assim como avaliação da prática pedagógica dos docentes.

Torna-se relevante ressaltar que consta na Declaração Universal dos Direitos da Criança ONU (1959) que o brincar é um direito da criança. A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.

Outro ponto relevante consta na Associação Internacional pelo direito da criança brincar – IPA (1979). Os princípios norteadores da associação englobam *saúde* (brincar é essencial para a saúde física e mental da criança), *educação* (brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano), *bem estar – ação social* (o brincar é fundamental para a vida familiar e comunitária), *lazer no tempo livre* (a criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer) e *planejamento* (a criança precisa de cuidadores que programem seu momento de diversão e entretenimento).

Em todo o presente tópico, vem-se descrevendo e caracterizando o espaço brinquedoteca que é destinado essencialmente à atividade do brincar. Nesse sentido é necessário conceituar o jogo, a brincadeira e o brinquedo uma vez que é importante para que se entenda o universo lúdico compreender que o brincar envolve o jogo, a brincadeira e o brinquedo. E nesse cenário a brinquedoteca constitui-se num espaço facilitador para que o brincar aconteça. Nesta pesquisa, optei por fazer a diferenciação entre esses termos, adotando a nomenclatura de Kishimoto (2005) que será utilizada nos capítulos seguintes.

Segundo Kishimoto (2005), o *jogo* deve ser compreendido tanto como o objeto (brinquedo) quanto a brincadeira em si. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras explícitas. *Brincadeira* se caracteriza por uma estruturação e também pela utilização de regras. A existência da regra não limita a ação lúdica, ou seja, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos participantes, modificar as próprias regras. *Brinquedo* é compreendido como um objeto-suporte para brincadeira. Supõe uma

relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. A autora afirma que brinquedo e brincadeira não são sinônimos, sendo, portanto:

“brinquedo enquanto objeto é sempre o suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação”. (Kishimoto, 2005, p. 15).

Outro ponto relevante diz respeito aos objetivos da *Brinquedoteca de Instituições de Educação Infantil*. Segundo Cunha (1994, citada em Santos, 1997), a Brinquedoteca de Instituições de Educação Infantil devem possibilitar atividades interativas e de aprendizagem bem como possibilitar que a criança desenvolva autonomia, capacidade afetiva, cognitiva e social.

Segundo a autora citada anteriormente os principais objetivos da *Brinquedoteca de Instituições de Educação Infantil* são: possibilitar a criança um espaço adequado para que ela possa brincar; estimular a capacidade de concentração e atenção; favorecer o equilíbrio emocional; propiciar o desenvolvimento das potencialidades; possibilitar o acesso a diversos brinquedos e experiências; fortalecer o relacionamento entre as crianças e o educador; favorecer o desenvolvimento psicomotor, sócio-cognitivo e afetivo das crianças.

Conclui-se com base nos diversos autores citados que a brinquedoteca, inicialmente criada para o empréstimo de brinquedo, evoluiu gradativamente conforme a necessidade do país onde foi criada e que após sua expansão passou a prestar diversos serviços como foi citado no decorrer do tópico.

Pôde-se perceber que todos os autores pesquisados e citados concordam que o espaço brinquedoteca constitui-se em um espaço que permite às crianças brincarem, compartilhar

umas com as outras novas experiências e descobertas bem como propiciar o livre acesso aos brinquedos. Enfim, a brinquedoteca seja qual for o espaço onde ela se encontre, representa o perfil da comunidade que a construiu e este perfil refere-se aos valores culturais, econômicos e sociais da comunidade que a criou.

A fim de fomentar uma discussão mais abrangente a respeito da importância do brincar para a criança no contexto educacional, enfatiza-se no capítulo a seguir o brincar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar segundo a teoria Vygostskyana.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ESCOLAR SEGUNDO A TEORIA VYGOSTSKYANA

2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola mais triste é vê-los sentados, enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis à formação do homem-cidadão".

Carlos Drummond de Andrade.

Vygotsky (2001) contribuiu significativamente para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, pois trouxe uma ampla reflexão a respeito do papel da escola e da educação. Para o autor são as relações entre os indivíduos inseridos numa cultura

que constituirão o homem enquanto sujeito histórico. O autor concebe o ser humano como um ser biológico inserido num meio social que interage com o outro, vivenciando experiências, trocando informações e se desenvolvendo como sujeito integrante de um processo sócio-histórico.

Vygotsky (2001) distingue aprendizagem de desenvolvimento. Para o autor o aprendizado se antecede ao desenvolvimento no sentido de que o aprendizado é organizado e essencialmente gerador do desenvolvimento mental e é ele quem permite o amadurecimento dos processos psicológicos, mentais e sociais do indivíduo. O processo de desenvolvimento, portanto, não ocorre junto com o de aprendizagem, mas segue-o. Consta-se, portanto que ambos os processos estão intimamente relacionados.

Nesse sentido, na perspectiva supracitada de Vygotsky (2001) o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e o sujeito não é apenas ativo nesse processo, mas sim interativo, pois seu conhecimento se constitui a partir das relações estabelecidas com o meio social no qual vive.

Levando-se em consideração o exposto acima torna-se relevante ressaltar que na visão de Vygotsky o professor seria o “suporte”, a “ponte”, para que a aprendizagem do aluno se dê. O autor considera que a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá essencialmente no social. Assim, a criança nasce em um meio cultural carregado de significações sociais e historicamente produzidas.

Com base no posicionamento acima de Vygotsky (2001), na idade pré-escolar o desenvolvimento infantil é visto como um processo cultural que ocorre mediado por um outro ser social, no contexto da própria cultura. Portanto, constata-se que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, no qual a criança, enquanto sujeito, é capaz de transformar sua

própria história, uma vez que por seu intermédio muda o contexto social em que se insere ao mesmo tempo em que é modificada.

Vygotsky (2000), em sua obra “A Formação Social da Mente” fala a respeito da importância do brinquedo no desenvolvimento infantil e pontua que a brincadeira possui três características: a *imaginação*, a *imitação* e a *regra*. Sendo que as três características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis. Além disso, privilegia a brincadeira de faz-de-conta ao discutir a respeito do papel do brinquedo e enfatiza que na brincadeira de faz-de-conta a criança cria situações imaginárias e nelas representa papéis sociais importantes para seu desenvolvimento psicossocial.

De acordo com Vygotsky (2000), a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade característica da criança de pré-escolar, uma vez que a criança muito pequena não possui maturidade psicológica para construir ilusão, fantasia na brincadeira, pois a imaginação constitui-se num processo psicológico de atividade consciente, portanto, não presente em determinadas idades.

Vygotsky exemplifica a brincadeira de faz-de-conta citando o exemplo de crianças brincando de mãe e filha e de irmãos. Nestas, o comportamento da criança se dá através da representação social que ela tem da mãe e da irmã. Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois, na medida em que a criança representa um objeto por outro, ou se percebe como o outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não a ele em si. Assim, o ato da brincadeira possibilita à criança passar de ações concretas em direção a ações abstratas.

Vygotsky (2000) traz reflexões bastante pertinentes em relação à situação imaginária que a criança cria nas brincadeiras que executa. O autor afirma que:

“é notável que a criança começa com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de algo que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação nova”. (Vygotsky, 2000, p.135).

A idade pré-escolar, segundo Vygotsky (2000), é o período no qual surgem os 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, assim o comportamento da criança muda. Diante dessa situação, a criança, para resolver essa tensão, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis, e esse mundo é o que o autor nomeia de brinquedo. O autor concebe a imaginação como:

“um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação e na interação com o outro”. (Vygotsky, 2000, p. 122 - 123).

Em consonância a esse posicionamento defendido por Vygotsky (2000), Leontiev (2001), afirma que na brincadeira infantil no período pré-escolar é o momento em que o brinquedo surge, para a criança, como uma necessidade latente. Nesse cenário sua função é permitir que a criança participe e aja como adulto, portanto, executando ações semelhantes à deles, porém de maneira possível à sua idade. A brincadeira assim passa então, a ser percebida como um modo de substituição. A atividade lúdica possibilita que um objeto fantasioso ocupe o lugar de um objeto real, através da brincadeira. Diante desta dinâmica fantasiosa da criança é possível, por exemplo, brincar de “casinha”, pois um punhado de areia se torna alimento na brincadeira de “cozinhar”.

Conforme Vygotsky (2000) a imitação não é mera cópia ou atividade mecânica, uma vez que, ao realizá-la, a criança constrói em nível individual o que percebe no adulto. Convém ressaltar que, na idade pré-escolar, o mecanismo da imitação pode ser utilizado pelo professor como instrumento que permite alargar a zona de desenvolvimento proximal.

Nesse cenário, como salienta Vygotsky (2000), com o auxílio da imitação na atividade realizada pelo educador, a criança pode fazer mais do que é capaz de compreender de modo independente. O autor afirma ainda que por meio da imitação a criança é capaz de demonstrar seu nível de desenvolvimento mental uma vez que ela só imita aquilo que de fato está em seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do educador é possibilitar situações cotidianas em sala de aula para que a criança possa construir seu conhecimento, assim, na escola o educador deve estar atento ao curso do desenvolvimento da criança observando o que ela dá conta de fazer sozinha e onde ele deve intervir para auxiliar no processo de construção do conhecimento.

Segundo Leontiev (2001), toda situação lúdica imaginária contém regras. E enfatiza que na idade pré-escolar, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta, a criança se submete às regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. É essencial o estabelecimento de regras para o surgimento da consciência da própria regra na

brincadeira vivenciada pela criança uma vez que ao dominar a regra estabelecida, a criança domina o seu comportamento aprendendo a subordinar-se a um propósito definido.

Diante do posicionamento do autor acima percebe-se que a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, ela surge da ação sendo que as regras não são estáticas, e, portanto, cabíveis de sofrer alterações, evoluírem e se modificarem ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica pela criança. Conclui que: “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de

comportamentos, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. (p. 124).

De forma semelhante a esse posicionamento defendido por Leontiev (2001), Vygotsky (2000), exemplifica que a criança ao representar o papel de mãe estabelece regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto origina-se sempre das regras. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Sintetiza-se sua idéia com o seguinte trecho: “um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo”. (Vygotsky, 2000, p. 128.)

Vygotsky (2000) estabelece a distinção entre o *significado* e o *sentido* e salienta ser de fundamental importância compreendê-la para que se entenda o ato de brincar da criança na pré-escola. Para o autor *significado* é aquilo que é estabelecido pelo social é o significado do signo¹ lingüístico; o *sentido* é o signo interpretado pelo sujeito histórico inserido no contexto individual e socialmente construído.

¹ Segundo Vygotsky (2000) *signo* refere-se à ferramenta interna dirigida ao controle do indivíduo, portanto, orientado internamente.

Vygotsky considera que na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança e gradualmente, o objeto utilizado na brincadeira adquire função de signo. E argumenta que a criança:

“começa a agir independentemente daquilo que vê, pois a ação, numa situação imaginária, permite à criança dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação [...] a ação da criança é regada, então, pelas idéias, pela representação, e não pelos objetos” (Vygotsky, 2000, p.126).

Com base no posicionamento do autor supracitado: “a brincadeira possibilita a transição em direção à representação, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real” (Vygotsky, 2000, p.111). No entanto não é o objeto, mas a atividade que a criança executa com ele que lhe atribui sua função de substituto. Para o autor esta relação entre significado real e o sentido do brinquedo acontece de uma só vez, ela ocorre de forma dinâmica e é difícil para a criança separar o pensamento dos objetos. Salienta ainda que isto só é possível devido à esfera imaginativa constituinte no desenvolvimento da criança pré-escolar. E conclui: “a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (Vygotsky, 2001, p.128).

Vygotsky (2000) considera que o ato de brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança. O autor defende que a criança, na idade pré-escolar como já explanado anteriormente, por meio do brinquedo se relaciona de maneiras diversas com significados e valores que o brinquedo tem para ela. O ato de brincar é diferente das outras atividades desempenhadas pela criança. Para Vygotsky, no período pré-escolar, a criança

fantasia no brinquedo a situação imaginária, que permite a ela vivenciar tal fantasia no contexto real. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê, assim é alcançada uma condição em que começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 2000, p.127).

Rosa (1998) a partir de uma leitura de Winnicott (1975) respalda que o *brincar* deve ser compreendido de forma mais ampla, isto é, menos como uma atividade determinada e mais como uma *qualidade* da relação que um indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo. O brincar na percepção da autora deve ser visto como possibilidade de abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento.

Portanto, o *brincar* na perspectiva da autora é visto como uma qualidade da experiência vivida pelo indivíduo na relação com os outros e com os objetos. Quando se fala em qualidade cabe compreender que qualidade é esta. A autora afirma que se trata exatamente da precariedade inerente ao brincar. “A precariedade da brincadeira”, diz Winnicott (1975, citado em Rosa, 1998), está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido, ou seja, o brincar não se define pelo seu conteúdo, mas pela sua localização, ou melhor, o brincar é uma atividade a que o indivíduo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade, por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças uma vez que elas sabem exatamente a fronteira entre a imaginação e o real.

Segundo Kishimoto (2005) o brincar é essencial para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Assim, por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio e compreende o mundo. Nesse sentido a brincadeira traduz o real para a realidade infantil. A autora sintetiza sua idéia com o relato a seguir:

“admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”. (Kishimoto, 2005, p. 18). Wajskop (2005) em consonância a Kishimoto (2005) pontua que:

”a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”. (Wajskop, 2005, p. 35).

Vygotsky (2000) enfatiza que a brincadeira é uma atividade específica da infância, na qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo que tal atividade é social e contextualizada culturalmente. Com este ponto de vista evidencia-se a importância que esta exerce no desenvolvimento infantil. O autor afirma que as brincadeiras são ações sociais e culturais aprendidas nas relações inter-pessoais. Nesse contexto a aprendizagem se dá por meio do adulto que vai introduzindo situações lúdicas na sua relação com a criança e as descobertas da própria criança.

De acordo com a perspectiva supracitada pode-se inferir a partir das idéias dos autores acima expostos que a teoria Vygotskyana enfatiza que o brinquedo contribui para o desenvolvimento psicossocial infantil. O autor enfatiza que no brinquedo, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade”. (Vygotsky, 2000, p.134). Portanto, o brinquedo a leva a vivenciar situações comportamentais, através do lúdico, que estão além do habitual de sua idade. Isto é possível porque, segundo Vygotsky (2000), o brinquedo cria na criança a zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky (2000, citado em Wajskop, 2005) o processo de ensino - aprendizagem deve ser olhado por uma ótica *prospectiva*, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está *aprendendo*. O autor enfatiza que é comum observar nas práticas pedagógicas, que o educador na maioria das vezes procura prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. Enfim, não há aprendizagem que não gere desenvolvimento e não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem sendo que, o outro é mediador do processo. Vygotsky ilustra esta hipótese no seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). O autor definiu a zona de desenvolvimento proximal como:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema sob a orientação do adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2000, p. 112).

Nesse contexto a aquisição de novas habilidades se dá justamente na zona de desenvolvimento proximal. O conceito de zona de desenvolvimento proximal abre uma nova perspectiva à prática pedagógica, pois constata-se que o conhecimento se dá por um processo e não por respostas corretas a priori. Ao professor, cabe construir conjuntamente com o aluno o conhecimento. Nesse sentido, o professor deve promover reflexões sobre as hipóteses do aluno e auxiliá-lo no estabelecimento de relações entre o ocorrido e o pretendido, isto é, adequar suas intervenções ao estilo do aluno e à situação contextual, enfim atuar dentro da ZDP.

Vygotsky (2001) concebe a escola como um espaço que permite a troca de experiências e conhecimentos que possibilita e favorece o desenvolvimento das funções psicológicas através da dinâmica relacional favorecida pelas interações sociais que acontecem no seu interior. A escola tem o papel de desencadear o processo de ensino-aprendizagem. O professor nesse contexto é o facilitador, o mediador, o responsável pela educação de qualidade de seus educandos. Sendo que é importante ressaltar o papel da linguagem como sistema simbólico do ser humano uma vez que é ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2001) a relação professor-aluno é pautada na cooperação e crescimento do aluno. O aluno na perspectiva do autor é visto como um sujeito ativo e interativo no processo de construção do conhecimento. Assumindo o professor um papel fundamental nesse processo uma vez que ele é o sujeito experiente e mediador na construção do conhecimento.

Pode-se inferir que cabe ao professor considerar essencialmente o que o aluno já sabe, bem como sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. A construção do conhecimento se dá coletivamente levando-se em consideração a relação professor-aluno e, também a relação aluno-aluno. Assim o aluno não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas, também aquele que é capaz de aprender junto ao outro. A concepção vygotskiana salienta, portanto, que para que se compreenda adequadamente o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, faz-se necessário compreender o nível de desenvolvimento potencial.

Sintetizando as idéias da teoria Vygotskyana, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos indissociáveis, ou seja, o indivíduo, inserido em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismo de aprendizagem acionados de fora para dentro (do social para o individual). A aprendizagem é um processo essencialmente social, que ocorre na

interação do aluno com o professor e com o meio social. Por seguinte o desenvolvimento é resultado desse processo e, nesse cenário a escola, é o lugar privilegiado e essencial para que esse processo aconteça. A educação primária passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção do conhecimento por intermédio do educador. Em todo o presente trabalho, vem-se adotando uma visão histórico-cultural do brincar e sua importância para a criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, especificamente no período pré-escolar. Com intuito de melhor compreender a relação da criança com o educador e o brincar no processo de ensino – aprendizagem, no próximo tópico a discussão será acerca do educador e o lúdico.

2.2 O EDUCADOR E O LÚDICO

“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Nóvoa, (1997, p. 10)

De acordo com Moyles (2002), no processo de educação infantil, o papel do educador é essencial, por ser ele aquele que cria espaços, oferece materiais e participa das brincadeiras ativamente com seus alunos. É fundamental estar aberto ao lúdico e reconhecer sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança. Convém ressaltar que a participação nas brincadeiras deve contemplar sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para então, participar de maneira positiva. Além disso, o educador deve garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua, desenvolvimentista e intelectual. A

postura do professor frente ao contexto da aprendizagem escolar deve ter como base os seguintes pontos:

“[...] participação ativa junto à criança em todas as experiências de aprendizagem destinadas a encorajar o uso de todos os sentidos, incluindo o movimento, oportunizar vivências de novas situações de aprendizagem e, mais importante, de reestruturar o conhecimento existente e de transferir habilidades e conhecimentos inerentes para novas situações e problemas, a fim de encontrar soluções, interagir com seus alunos, envolver-se em situações lúdicas com uma grande variedade de materiais e recursos, de aprendizagem [...]”. (Moyles, 2002, p. 44 – 45).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, citado em Moyles, 2002), os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. Nesse sentido é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, tanto em sala de aula como ao ar livre uma vez que a utilização de atividades lúdicas no processo pedagógico podem garantir e facilitar o conhecimento dos conteúdos.

Almeida (1995) em semelhança a Moyles (2002) afirma que:

“[...] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo [...]” (Almeida, 1995, p. 11)

Levando-se em consideração a explanação acima pode-se inferir que é de primordial importância a utilização de brincadeiras e de jogos no processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos podem ser trabalhados por intermédio de atividades lúdicas contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento global da criança. A instituição escolar, como espaço promotor do desenvolvimento e aprendizagem da criança deve, portanto, oferecer ao educador materiais e incentivos para que o professor possa criar oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas, transformando os brinquedos e jogos em recursos pedagógicos, facilitando, com isso, uma aprendizagem mais prazerosa.

Almeida (1995) salienta que é importante que desde a pré-escola, as crianças tenham condições de participarem de atividades que permitam o florescimento do lúdico. À medida que ela participa de atividades lúdicas, o conhecimento se manifesta e seu aprendizado progride. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, ou seja, se o educador tiver formação acadêmica para utilização do lúdico em sua prática pedagógica uma vez que ele é a figura essencial para que a atividade lúdica seja inserida na educação.

Maluf (2003), em sua obra “Brincar: Prazer e Aprendizado” em consonância com Almeida (1995) afirma que brincar atualmente nas escolas, está ausente, não havendo, portanto, uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil. Afirma ainda que não seja culpa do professor, mas da formação acadêmica e profissional que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil numa perspectiva social, afetiva, cultural e histórica.

Segundo Maluf (2003) conforme dito anteriormente a maioria dos profissionais da área da educação infantil têm uma visão errônea sobre o brincar. Para a autora é difícil encontrar uma escola que invista no brincar como facilitador do processo de aprendizagem. A maioria

das escolas “finge” que o brincar não existe, ou seja, na sala de aula nos momentos de brincadeiras estas são consideradas muitas vezes passatempo ou “recreação”.

Loizos (1969, citado em Moyles, 2002) em relação à visão do senso comum sobre o brincar como uma forma de divertimento e recreação afirma que: “longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre” [...] o brincar, nos estágios de desenvolvimento infantil é crucial e necessário para o sucesso de toda a atividade social posterior”. E conclui: “o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança [...] a criança gradualmente desenvolve conceitos, cria, imagina, fantasia, formula por intermédio do educador”. (Loizos 1969, citado em Moyles, 2002, p. 14).

Jorge e De Veasconcellos (2000) frisam a idéia da existência de uma ambivalência nas instituições educacionais infantis. Os autores afirmam que se têm dois lados, um que envolve o universo da brincadeira e, outro do estudo, da seriedade, ou seja, existe ainda infelizmente uma visão errônea a respeito do brincar no contexto educacional. E ilustram tal ambivalência ao relatar que: “no contexto escolar ou se estuda ou se brinca, não há interação entre estes aspectos”. (Jorge e De Veasconcellos, 2000, p. 55).

Evidencia-se, com base nos escritos de Moyles (2002), que para o educador trabalhar com a ludicidade é preciso que repense o conteúdo e a sua prática pedagógica, ou seja, é necessário substituir a rigidez, autoritarismo, pelo entusiasmo de ensinar. Sneyders (1996, citado em Moyles, 2002) afirma que: “Educar é ir em direção à alegria.” “A escola deve ser um lugar gostoso e feliz, para onde a criança tenha vontade de ir”. “A utilização de estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo”. (Sneyders 1996, citado em Moyles, 2002, p.36).

Nessa perspectiva Marcellino (1990) afirma que a atividade lúdica deve ser inserida na escola. A proposta do autor é que os profissionais da área da educação infantil reflitam a

prática pedagógica que adotam em sala de aula e fora dela. É importante a presença do jogo, do brinquedo, enfim das atividades lúdicas na escola, na sala de aula uma vez que auxilia no trabalho do professor em interação constante com a criança.

Teixeira (1995) em seu livro “A Ludicidade na Escola” traz algumas reflexões a respeito da importância da atividade lúdica na educação infantil. Em seus estudos e pesquisas, constatou que a atividade lúdica permite um melhor desenvolvimento da potencialidade da criança, proporcionando a ela um desenvolvimento saudável físico, motor, emocional e social. Para o autor a aprendizagem deve despertar o interesse, estimulando a curiosidade e a criatividade. Compreendendo dessa forma o interesse relacionado à atividade lúdica na escola tem-se mostrado cada vez maior por parte de pesquisadores e, principalmente, de professores que buscam alternativas para o processo ensino-aprendizagem.

Pode-se perceber um contraponto nas pesquisas realizadas por Maluf (2003) e Teixeira (1995). Maluf (2003) pontua que muito dos profissionais da área de educação infantil ainda vêem o lúdico como atividade recreativa, por isso, não utilizam o brincar como alternativa facilitadora no processo de aprendizagem. Já Teixeira (1995) afirma que tem crescido o número de educadores que buscam utilizar o lúdico em sua prática pedagógica.

Segundo Ortega e Rosseti (2000) o brincar constitui-se em uma ferramenta utilizada pelo educador em sua prática de ensino-aprendizagem. Nessa visão, estudando a inserção do brincar no contexto educacional, Wajskop (2005) ressaltou que as instituições de educação infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Segundo Wajskop (2005), se as instituições educacionais se organizassem em torno do brincar infantil, a probabilidade delas poderem cumprir suas funções pedagógicas seria bastante significativa, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, inovadora e eficaz.

Outro ponto que merece destaque segundo Maluf (2003), refere-se à *afetividade*. A *afetividade* é um valor humano que apresenta diversas dimensões: amor, respeito, aceitação, apoio, reconhecimento, gratidão e carinho. E o brincar permite o reforço de laços afetivos, é uma maneira de manifestação de carinho e atenção juntamente a criança. A participação do professor na brincadeira com a criança permite que ambos vivenciem trocas afetivas favorecendo o relacionamento interpessoal. A autora enfatiza a importância do brincar na escola enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, devendo, portanto, ocupar um lugar especial na prática pedagógica e tendo ainda um espaço privilegiado nas instituições de ensino.

Rego (1992) em seu livro “Brincar é coisa séria” diz que é fundamental a interação professor-aluno na atividade lúdica. O educador deve, portanto, exercer um papel de facilitador da brincadeira, é ele quem vai orientar e dirigir o processo, observar e coletar informações das brincadeiras, estimular na criança a socialização do espaço lúdico e do brinquedo mostrando para a criança a importância da conservação e manutenção dos materiais utilizados na atividade lúdica.

Oliveira (2000), em seus estudos tem observado que a cada vez mais o brincar transfere-se da esfera familiar e escolar para a sócio-cultural-institucional. Assim evidencia-se uma progressiva tomada de consciência por parte de pais, professores e outros do valor que o brincar tem para a criança. Para a autora o brincar é algo que se destaca como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem.

A autora acima dedica um espaço em sua obra “O brincar e a criança do nascimento aos seis anos” para falar a respeito do brincar no referencial curricular nacional para a educação infantil. Em 20 de dezembro de 1996 entrou em vigor no Brasil a Lei 9394/96 que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa Lei percebe-se que a educação escolar compõe-se de educação básica e superior. Sendo que a básica é formada por

educação infantil, ensino fundamental e médio (artigo 21). Este marco legal é fundamental uma vez que a educação infantil sendo vista como básica, ressalta-se a importância da infância para o sistema escolar.

Pereira (2002) traz reflexões significativas a respeito da possibilidade de trazer a brincadeira para a instituição escolar e sugere que é necessário incluir no trabalho pedagógico a prática do lúdico. O autor enfatiza que educar e brincar devem caminhar juntos. O autor frisa que a atividade lúdica deve ser pensada na educação infantil como mediadora do processo de constituição do sujeito levando em consideração que a criança se desenvolve psicossocialmente. E argumenta que educar é um ato de coragem e ousadia. Finaliza suas idéias com o seguinte trecho: “só poderemos reconhecer uma criança se, nela reconhecermos um pouco da criança que fomos, e que, de certa forma, ainda existe em nós”. (Pereira, 2002, p. 7).

Observa-se unanimidade entre os autores citados no que diz respeito ao brincar ser uma necessidade infantil, ao papel do educador no processo da educação infantil e a maioria das instituições escolares negarem a atividade lúdica ou a vincularem a prática de diversão. Vale citar como síntese conclusiva as idéias de Negrine (1994) e Moyles (2002).

Para Negrine (1994) é papel do professor em interação com a criança ampliar progressivamente as vivências da criança com a escola, com o meio, com os brinquedos e brincadeiras procurando promover interação sócio-afetiva. O autor afirma que a criança ao chegar à escola traz consigo uma pré-história, construída a partir de vivências, sendo a maioria delas construída através da atividade lúdica. Diante do exposto, cabe ao professor contemplar a atividade lúdica como princípio norteador da atividade didático-pedagógica.

Na visão do autor acima é preciso resgatar o brincar no cotidiano da educação infantil. É necessário que o professor utilize o brincar no seu trabalho pedagógico. É primordial que

todo o corpo docente da escola compreenda a importância da atividade lúdica para a criança. A atividade lúdica no contexto educacional constitui recurso metodológico essencial, portanto, deve fazer parte do planejamento do professor. Assim o brincar na escola não deve ser visto como uma atividade complementar, mas sim uma atividade facilitadora para a criança em seu processo de escolarização.

Negrine (1994) propõe três pilares que assegurariam uma qualificada *formação lúdica profissional interdisciplinar*, esta pauta-se em: formação teórica, prática e pessoal. O autor relata que este tipo de formação inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto, muitos educadores têm afirmado ser a ludicidade a alavanca do processo de educação infantil. O autor enfatiza que a formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do brincar para a vida da criança. O autor argumenta ainda que o papel do educador é vivenciar atividades lúdicas de forma mais intensa, ou melhor, dizendo quanto mais o educador utilizar a ludicidade maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa.

Na perspectiva de Moyles (2002) a educação que prioriza a produção de aprendizagem de forma lúdica, deve embasar-se em: educar ludicamente o que não significa jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente, educar é um ato consciente e planejado, é tornar o aluno consciente e engajado, é seduzir o indivíduo para o prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra *escola*, local de construção de amizades, afeto, prazer e desenvolvimento. A instituição escolar, segundo a autora citada, somente alcançará os embasamentos acima, se, os educadores reestruturarem suas práticas pedagógicas, portanto, descartando a rigidez, inflexibilidade, tão presentes na maioria dos contextos educacionais na maneira de “conduzir educação”.

Com base nesta premissa educacional, Moyles (2002), complementa que a escola, ao desenvolver atividades lúdicas, contribui tanto para a eficácia pedagógica, quanto possibilita a ampla formação da criança enquanto sujeito em processo de desenvolvimento e socialização. A autora argumenta que o brincar no contexto educacional direciona a criança a produzir resultados significativos. Pontua que na escola a utilização e o manuseio do brinquedo, pelo educando, facilita e auxilia no processo de aprendizagem escolar com dimensões mais abrangentes uma vez que envolve esferas pessoais, sociais, afetivas e cognitivas.

Como síntese conclusiva deste tópico, torna-se relevante pontuar alguns questionamentos que surgiram no decorrer das referências consultadas com base nos autores citados. Tais questionamentos seriam: Por que o educador tem em sua prática pedagógica a hora de ensinar e à hora de brincar? Por que não integrar ensino-aprendizagem com ludicidade? Por que não ensinar brincando?. Com o objetivo de lançar luz sobre essas questões, o próximo capítulo tem como objetivo descrever a pesquisa de campo realizada a respeito do papel do brincar no contexto educacional.

CAPÍTULO 3

PESQUISA DE CAMPO: O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA

FALA E NA PRÁTICA DOS EDUCADORES

3.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral respaldou-se em analisar a visão de professores de educação infantil acerca da importância do brincar para o desenvolvimento e bem estar da criança no contexto educacional, bem como sua prática. Os objetivos específicos procuraram analisar as

percepções sobre o brincar de professores da pré-escolar, que lecionam para crianças na faixa etária de cinco anos; analisar como os professores utilizam o lúdico; analisar se o brincar é utilizado pelos professores como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem; compreender como os professores concebem o papel do brincar no processo de aprendizagem e verificar qual o espaço do brincar e como as crianças brincam na instituição educacional.

3.2 METODOLOGIA

Nesse estudo, utilizou-se uma metodologia qualitativa, especificamente a entrevista semi-estruturada (roteiro em anexo), planejada para explorar o tema (a importância do brincar para a criança no contexto educacional na visão dos professores) e a observação naturalista visando compreender como e quando as atividades lúdicas são inseridas no cronograma da escola, quanto tempo é dedicado a essas atividades, quais os espaços e materiais disponíveis, quais os tipos de atividades oferecidas e, se estas atividades são integradas ao processo de ensino-aprendizagem ou consideradas apenas como recreação.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS

O primeiro procedimento para a realização da pesquisa foi a elaboração de um projeto de pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do UniCEUB, que após avaliação foi aprovado recebendo o processo de número CAAE – 3036/08. O próximo passo foi pedir o consentimento da direção da escola para a realização da pesquisa. Em seguida foram convidados quatro professores que se disponibilizassem a falar a respeito da temática do projeto. A entrevista com os professores compreendeu dados pessoais (idade, gênero, escolaridade), relação entre educação e o brincar, bem como as percepções que eles têm acerca do brincar.

A coleta de dados ocorreu no mês de setembro, sendo que as entrevistas (roteiro em anexo) tiveram um tempo de aproximadamente 1 (hora) com cada professor (Apêndice - B). Estas foram gravadas e continham perguntas relacionadas à percepção sobre o brincar dos professores, a importância desta atividade para o desenvolvimento infantil, bem como se eles utilizam o brincar como ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem. As entrevistas, após serem gravadas, foram transcritas e separadas por categorias de respostas para posterior análise dos dados obtidos (Apêndice - C). As entrevistas e observações foram realizadas na própria instituição dos profissionais em salas reservadas e utilizadas por eles.

A observação naturalista serviu para compreender como os professores concebem na prática o papel do brincar no processo de aprendizagem, para verificar qual o espaço do brincar e como as crianças brincam na instituição educacional. As observações também ocorreram no mês de setembro sendo divididas em sessões de 50 minutos, incluindo observação das atividades na brinquedoteca e no parque durante 4 dias (Apêndice - B). Foi entregue a todos os participantes um termo de consentimento livre e esclarecido. (Apêndice - A).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para análise das entrevistas utilizou-se como referencial a “*Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos de Construção da Informação*” de Fernando Gonzalez Rey (2005). O autor nesta obra oferece uma nova visão da pesquisa qualitativa pautada na compreensão da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural das diferentes atividades humanas, tais como educação, saúde, trabalho e vida social.

Segundo Rey (2005) a entrevista, enquanto instrumento metodológico consiste em uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, em que o

estabelecimento do vínculo entre o entrevistador (o pesquisador) e os sujeitos investigados cumpre uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos.

Nessa perspectiva, o papel do entrevistador (do pesquisador) não se restringe à atividade de perguntar. Da mesma forma, o papel do sujeito investigado não se restringe a responder às questões formuladas pelo investigador, pois as suas respostas não estão prontas *a priori*, mas são verdadeiras construções pessoais implicadas no espaço dialógico da entrevista, no tipo de vinculação estabelecido com o entrevistador, ou seja, no momento da entrevista entre pesquisador e pesquisado é fundamental considerar a dimensão relacional entre ambos.

No que se refere à observação de campo, Moreira (2002) afirma que a observação favorece e facilita ao pesquisador ter melhor compreensão do comportamento humano e dos processos sociais, nesse sentido a observação permite ao pesquisador entender como o indivíduo vê e se coloca frente às situações em interação com outro. O autor apresenta algumas características básicas da pesquisa qualitativa e afirma que é essencial o pesquisador estar atento a elas. É papel do pesquisador focar na interpretação ao invés da quantificação, dar ênfase à subjetividade ao invés da objetividade, ter flexibilidade no processo de condução da pesquisa, orientar-se para o processo e não para o resultado e preocupar-se com o contexto.

A escolha pela análise qualitativa de Rey (2005) e Moreira (2002) permitiu, a partir de uma “análise interpretativa” da pesquisadora, organizar posteriormente os dados obtidos em categorias ou temas emergentes. Explicitando melhor, foram criadas categorias a partir do conteúdo verbal expresso pelos professores em suas entrevistas orais. Como já explanado, no procedimento de coleta as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas, para categorização de todos os elementos fornecidos pelos participantes. A análise das observações, como também foi dito, foi feita por escrito a partir do mapeamento do espaço físico e dos materiais disponíveis para atividade lúdica na escola.

3.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cenário da pesquisa: A pesquisa foi realizada num Jardim de Infância pertencente à rede pública do Distrito Federal. A instituição oferece Educação Infantil para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. São dezenove turmas sendo nove de 1º período e dez de 2º período.

Estas turmas estão distribuídas em dois turnos: matutino e vespertino com cinco horas de aulas diárias. A escola possui três salas ambientes que são: sala de leitura, sala de psicomotricidade e brinquedoteca. Além destas, o trabalho de ensino-aprendizagem é realizado também no pátio coberto e as atividades recreativas são desenvolvidas no parque infantil equipado com 02 (dois) escorregadores, 02 (dois) gira-giras e 04 (quatro) gangorras.

A instituição possui também dez banheiros adequados para as crianças da faixa etária que atendem um em cada uma das dez salas de aulas, com sanitários masculinos e femininos separados e equipados com chuveiro. Há ainda um banheiro adaptado para alunos portadores de necessidades especiais.

Os ambientes pedagógico-administrativos são: secretaria, sala de professores, sala de coordenação, sala da direção e a de supervisão administrativa. A merenda escolar é preparada na cantina onde há também um depósito de gêneros alimentícios. Os servidores da limpeza têm uma sala com armários e banheiros. Há mais dois depósitos, sendo um destinado à guarda de materiais de limpeza e outro destinado a materiais pedagógicos. Na entrada da escola fica a guarita onde estão acomodadas as porteiras da escola, esse espaço é composto de armários e banheiro.

Participantes da pesquisa: Participaram três professores, sendo todas do sexo feminino, e o Diretor da instituição. Todos têm idades entre 20 e 39 anos. Quanto à formação acadêmica uma é graduada, duas possuem pós-graduação e o participante do sexo masculino possui o ensino superior, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1

Características dos participantes.

Participante	Faixa Etária	Gênero	Escolaridade	Tempo de Magistério (anos)
1	30 a 39 anos	M	Graduação	15
2	30 a 39 anos	F	Pós-Graduação	20
3	20 a 29 anos	F	Graduação	11
4	20 a 29 anos	F	Pós-Graduação	11

3.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram roteiro de entrevista semi-estrutura, gravador, papel, lápis e borracha. Os materiais utilizados na observação de campo foram seis tabelas criadas pela pesquisadora com a finalidade de mapear por escrito o espaço físico, materiais utilizados, atividades desenvolvidas na escola, bem como descrever a escala semanal de atividades das professoras entrevistadas e também observação da interação professor-aluno nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca e no parquinho como mostram as tabelas a seguir: visando atender aos objetivos da pesquisa.

3.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 2 descreve o cronograma das atividades lúdicas que são desenvolvidas na escola. Observou-se que cada professor com sua turma têm uma rotina de atividades definida. Notou-se também que as durações das atividades somam um total de 1 h em cada sala ambiente e 40 min no parque. Em relação à estrutura física a escola tem três salas ambientes, o pátio, o parque e banheiro em cada sala. Os materiais lúdicos e atividades oferecidas pela instituição são: diversos brinquedos, fantoches, materiais de fantasia entre outros. As atividades oferecidas englobam jogos, gincanas, passeios, filmes entre outros.

Tabela 2

Mapeamento por escrito do espaço físico, materiais utilizados e atividades desenvolvidas na instituição.

Cronograma das Atividades lúdicas da escola	Duração das atividades	Espaços físicos Existentes na escola	Materiais disponíveis e atividades oferecidas
As atividades, no interior das salas de aulas são organizadas por rotinas definidas entre os professores e suas crianças, de acordo com a dinâmica de cada turma.	Cada sala ambiente tem um tempo estimado de atividade. Somando um total de 1 h em cada ambiente e 40 min no parque.	São três salas ambientes: sala de leitura, sala de psicomotricidade e brinquedoteca. Há também o pátio e o parquinho, banheiros em cada sala de aula sendo que um deles é adaptado para PNEs.	Brinquedos de junção, de construção, de encaixes, jogos, fantoches, materiais para fantasias, dramatizações, materiais de músicas, bolas, rede de basquete, jump, livros, televisão, escorregador,

Tabela 02 (cont.)

Brinquedos de junção, de construção, de encaixes, jogos, fantoches, materiais para fantasias, dramatizações, materiais de músicas, bolas, rede de basquete, jump, livros, televisão, escorregador, gangorra e balanço.

As atividades oferecidas são programadas pelos professores, entre elas estão: brincadeiras diversas (livres e direcionadas), jogos, filmes, dramatizações, gincanas e passeios.

As Tabelas 3, 4 e 5 mostram a rotina das educadoras quanto ao uso dos espaços lúdicos da escola. Observou-se que no mural da sala do Diretor e da coordenação havia um quadro de rotinas elaboradas em conjunto pela gestão pedagógica da escola. Notou-se que há cinco espaços com recursos lúdicos e que há uso planejado dos mesmos de modo que as crianças passam por cada espaço pelo menos uma vez por semana. Isso mostra que há uma escala de atividades na instituição pesquisada onde cada educador responsável por uma turma diariamente tem 1 h em cada espaço lúdico e 40 min no parquinho.

Tabela 3

Escala semanal de atividades das salas das professoras entrevistadas

Escala semanal de atividades da sala 03.

DIA DA SEMANA	ESPAÇO	HORÁRIO
3 ^a	Sala de leitura	10h00 às 11h00
4 ^a	Psicomotricidade	10h00 às 11h00
5 ^a	Pátio	10h00 às 11h00
6 ^a	Brinquedoteca	10h00 às 11h00
3 ^a a 6 ^a	Parque	08h00 às 09h20

Tabela 4

Escala semanal de atividades da sala 04.

DIA DA SEMANA	ESPAÇO	HORÁRIO
3 ^a	Pátio	10h00 às 11h00
4 ^a	Brinquedoteca	10h00 às 11h00
5 ^a	Sala de leitura	10h00 às 11h00
6 ^a	Psicomotricidade	10h00 às 11h00
3 ^a a 6 ^a	Parque	08h00 às 09h20

Tabela 5

Escala semanal de atividades da sala 09.

DIA DA SEMANA	ESPAÇO	HORÁRIO
3 ^a	Brinquedoteca	14h00 às 15h00
4 ^a	Sala de leitura	14h00 às 15h00
5 ^a	Psicomotricidade	14h00 às 15h00
6 ^a	Pátio	14h00 às 15h00
3 ^a a 6 ^a	Parque	16h40 às 17h20

A Tabela 06 é o resultado das observações da pesquisadora na brinquedoteca e no parque. As observações foram nos dias 23 e 26 de setembro de 2008 e duraram 50 minutos. Na observação realizada na brinquedoteca observou-se que a professora disse às crianças que elas poderiam brincar como quisessem sendo que elas mesmas decidiriam tudo que emergisse na brincadeira escolhida. As crianças formaram dois grupos na brinquedoteca. Um grupo brincou de “casinha” e outro de “imitar animais”. Diversos autores afirmam que dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz-de-conta é a mais brincada.

Segundo Rosa (1998) nas brincadeiras com dramatizações, as crianças têm a oportunidade de desempenhar papéis, o que possibilita a compreensão mais efetiva sobre as interações existente entre os indivíduos. Observou-se nos participantes pesquisados que todos eles trabalham com dramatizações nas salas ambientes (sala de psicomotricidade, brinquedoteca e leitura) da instituição. Durante a observação realizada na brinquedoteca pôde-se perceber na prática que a atividade lúdica em especial a brincadeira de faz-de-conta trouxe e traz diariamente àquelas crianças uma vivência bastante enriquecedora. Ficou claro que as professoras realmente incorporam o brincar em suas atividades diárias com as crianças.

Além disso, pôde-se perceber o quanto as educadoras têm gosto pelo brincar, bem como o quanto são entusiasmadas, criativas e abertas ao espírito lúdico no contexto de sala de aula (sala de aula refere-se as salas ambientes da instituição). Observou-se ainda que as crianças ao brincarem de faz-de-conta imitaram, imaginaram, representaram enfim, comunicaram-se, fantasiaram constantemente que uma pessoa podia representar um personagem, um animal. Em síntese pôde-se concluir que as atividades lúdicas de fato favorecem o desenvolvimento psicossocial, afetivo e motor das crianças em suas atividades, especialmente na instituição pesquisada onde há espaços lúdicos que permitem a elas aprenderem brincando.

Na observação realizada no parque observou-se que a professora permitiu as crianças brincarem livremente, porém sempre atentas ao comportamento dos pequenos. A brincadeira livre segundo as professoras que participaram da presente pesquisa possibilita as crianças interagir uma com as outras, facilita a comunicação, fortalece o vínculo afetivo, permite negociação, enfim favorece a socialização de maneira geral das crianças no contexto escolar.

Observou-se também que brincando livremente as crianças extravasam suas energias, aprendem a conviver em grupo cooperando umas com as outras. A alegria, o entusiasmo e a expectativa das crianças para utilizarem o parque foram marcantes. O parquinho configura-se num espaço de intenso prazer, satisfação, lazer uma vez que fora das salas ambientes, sem a intervenção das professoras as crianças precisam aprenderem a esperar sua vez, a dividir os espaços e a utilização dos brinquedos que desejam (escorregador, gangorra e balanço). Enfim, observou-se que os educadores concebem a recreação livre como o horário em que as crianças verdadeiramente brincam livremente, de modo espontâneo e que, conseqüentemente, não há participação efetiva, já que, não envolve, de fato, a aprendizagem de conteúdos.

Tabela 6

Observação da interação professor-criança nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca e no parque.

CATEGORIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES NA BRINQUEDOTECA		
Tipo de brincadeira	Comportamento do professor	Comportamento das crianças.
Faz-de-conta	O professor diz às crianças: “podem brincar como quiserem, mas vocês mesmo decidiram tudo na brincadeira escolhida certo”?	Dois grupos são formados pelas próprias crianças. Um grupo se junta e diz: “vamos brincar de casinha”. E o outro diz: “nós vamos brincar de imitar”.
	Observa	C diz: “me ajuda a arrumar a casa”. As outras crianças dizem: “vamos começar pela cozinha”. “você faz a comida e eu lavo a louça”. “Pega o bebê ele está com fome”. “Deixa que dou o leite”. Risos. Algumas crianças continuam brincando de cozinhar enquanto outras pegam algumas bonecas e dão “alimento” a elas. “Agora é hora de dar banho na neném”. “Vou no banheiro pegar xampu e a banheira”. Volta com o vidro de xampu e a

Tabela 6 (cont.)

		<p>tira a roupa da boneca e dar banho nela. “Neném que banho gostoso hein...”. “Depois do banho vai dormir ta”!. “Muito bem, agora é hora de dormir”. As crianças com a “casa” arrumada fingem dormir por cerca de 20 segundos.</p>
	<p>Observa</p>	<p>Enquanto um grupo brinca de casinha o outro brinca de imitar. E diz: “sou o leão, você o gato”. “eu sou o porco, tem também a girafa...”. Gargalhadas. “Estamos no zoológico cada um de nós somos um bicho e moramos em um lugar na floresta”. As crianças começam a emitir sons imitando os ruídos de alguns animais. “Faz um barulho com a boca: “uaaaaaau”, “miaaaaaau”, “ronc” “ronc”...</p>

Tabela 6 (cont.)

CATEGORIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES NO PARQUINHO		
Tipo de brincadeira	Comportamento do professor	Comportamento das crianças.
Brincadeira livre	“Podem brincar à vontade, mas não saiam daqui”!.	As crianças correm pelo parque infantil. Umam brincam nos escorregadores, outras nos gira-giras e outras nas gangorras.
	Observa	O grupo do escorregador diz: “anda logo agora é minha vez”. “Vem devagar que te espero aqui embaixo”. “Vamos brincar na areia”?. Risos. Saem correndo pelo pátio e volta ao parquinho.
	Observa	Algumas crianças correm até o bebedouro enchem um pote com água e voltam ao parque. Chegando ao parquinho molham a areia e começam a construir um castelo. “Devagar molha pouco pra não desmontar”. “Ai ta tão lindo nosso castelo”. “Cuidado não corre aqui perto pode cair...”

² As tabelas das observações foram elaboradas pela aluna da monografia.

3.8 ENTREVISTAS: CATEGORIAS ESCOLHIDAS E RESULTADOS

Tendo como objetivo central conhecer a visão dos professores a respeito do brincar para o desenvolvimento e bem estar infantil no contexto educacional, por meio dos relatos verbais de suas experiências profissionais com o lúdico, foram definidas como categorias a serem analisadas: “conceito de brincar”, “brincadeira e o desenvolvimento infantil”, “o brincar como facilitador para a criança no processo de interação com outras crianças e com o meio”, “assimilação de conteúdo por meio do lúdico” e a “brincadeira de faz-de-conta”.

A partir da análise das falas dos professores com relação à categoria **conceito de brincar** a maioria das percepções do conceito de brincar foram compartilhadas entre os professores o que pôde-se constatar nos relatos das seguintes falas: *“O brincar propriamente dito é o ato da criança se expressa mesmo né. Vivenciar aquilo que ela realmente é! É um comportamento espontâneo da criança... Brincar constitui-se em criar, imaginar, fantasiar e libertar-se... Não há ensino sem brincadeira... Não vejo como apenas recreação, mas como facilitador do processo de ensino da educação infantil.”*(Participante 1). A brincadeira apareceu como espaço de expressão espontânea, espaço de interação (adulto-criança), também nota-se o brincar como um ato que permite à criança criar, imaginar, fantasiar. Evidencia-se também como recreação e facilitador para a aprendizagem dos pequenos.

“Para mim é a descoberta do mundo através dos jogos simbólicos, dos jogos de regras. É descobrir o mundo e interagir com ele né...”. *“Anos de prática me fizeram perceber o brincar como integrador do processo de aprendizagem de meus alunos”*. (Participante 2). Ficou evidente que para a segunda participante o brincar permite a criança descobrir o mundo por intermédio dos jogos e das regras bem como facilitar a didática em sala de aula. *“Brincar, para mim, significa um universo de possibilidades. Universo onde adulto e criança interagem constantemente.”* (Participante 3). Observou-se na fala da terceira participante que o brincar é

o espaço no qual adulto e criança interagem. As concepções dos participantes 1 e 3 estão em conformidade no que se refere ao brincar como um espaço de interação. Coerentemente com essas falas, as professoras nas observações realizadas, mostraram que de fato o brincar favorece a socialização e o aprendizado das crianças.

“Na minha opinião o brincar é inerente ao desenvolvimento da criança certo? Não se trata de um divertimento apenas infantil, mas para todas as faixas etárias.” (Participante 4). O brincar para a quarta participante apareceu como inerente à infância, estando, portanto, sempre presente no desenvolvimento infantil como também divertimento tanto para criança quanto para o adulto. Constatou-se, portanto, a partir das falas dos professores que o brincar na instituição pesquisada não é percebido apenas como recreação ou simples momento de diversão, mas sim como uma atividade integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria **brincadeira e o desenvolvimento infantil**, as respostas dos participantes concentraram-se nos seguintes pontos: *“Hum... relação entre o brincar e o desenvolvimento? (...) acredito que a relação fundamental estabelecida entre o brincar e o desenvolvimento infantil é que pelo brincar a criança se desenvolve tanto no plano social quanto individual, constrói conceitos e valores, resolvem problemas, hipotetiza diante as brincadeiras. Percebo ainda que os jogos contribuem para o desenvolvimento infantil, pois favorece a autonomia e domínio próprio das crianças. Acredito que o brincar é inerente à infância, portanto, sempre presente no desenvolvimento infantil permitindo a construção de valores e conceitos frente à realidade da criança.”* (Participante 1). A relação estabelecida entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil para o Participante 1 está no fato de a criança se desenvolver individualmente e socialmente, além de construir valores, resolver e propor hipóteses, bem como favorecer a autonomia.

“Vejo assim... O ser humano se desenvolve a partir do momento em que uma ação mental é empenhada sobre um objeto advindo do ambiente e dessa interação construímos a

nossa inteligência certo?. Então acredito que a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil está justamente na capacidade adquirida pela criança de se desenvolver mais plena e feliz brincando, conhecendo os objetos ao seu redor e sendo, portanto, criativa... interativa.”

(Participante 2). Para a segunda participante a relação estabelecida entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil está no fato da criança adquirir habilidades, socialização, conhecimento, criar e interagir.

“Percebo que por meio do brincar a criança desenvolve sua integridade física, emocional, social e cognitiva. A criança quando brinca se desenvolve melhor né!. As etapas do desenvolvimento dela não são quebradas e assim seu desenvolvimento integral acontece. Acredito que as brincadeiras ajudam as crianças a se desenvolver cognitivamente, no sentido que desenvolvem o raciocínio, a concentração, a criatividade, a imaginação e o pensamento abstrato.” (Participante 3). Para a terceira participante o ato de brincar possibilita que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira plena, ou seja, seu desenvolvimento ocorre integralmente. *“O brincar é relevante para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, de capacidades importantes como atenção, imitação, memória, linguagem, socialização, imaginação, criatividade.”* (Participante 4). Para a quarta participante a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil é permeada pela participação e engajamento no sentido de favorecer o desenvolvimento de capacidades essenciais do ser humano como um ser ativo e participativo.

Considerando as falas dos participantes com relação ao brincar e o desenvolvimento infantil observou-se que o eixo primordial está baseado no aspecto da socialização, das capacidades física, cognitiva e emocional bem como possibilita à criança a ser autônoma, já que, por meio da brincadeira, a atenção, memória, linguagem e criatividade são estimuladas.

Na categoria **o brincar como facilitador para a criança no processo de interação com outras crianças e com o meio**, as falas dos participantes explicitam que o lúdico é

fundamental para que a criança se socialize tanto com o educador quanto com os colegas, como verifica-se a seguir: “*A interação entre a maioria deles é visível. Facilita na construção de amizades, de coleguismo, de companheirismo e menos individualismo.*” (Participante 1). “*Sim com certeza!. Facilita porque durante as brincadeiras percebo que as crianças executam movimentos que vem acompanhada de expressividade e afetividade e isso acontece freqüentemente.*” (Participante 2). “*Sim. Primeiro, por favorecer a descoberta, por criar conflitos a serem resolvidos, por suscitar situações onde as crianças identifiquem semelhanças e diferenças, por ser uma zona livre que serve de substrato para a criatividade.*” (Participante 3).

Diferentemente das falas dos outros participantes nessa categoria (no que se refere ao aspecto afetivo) a terceira participante relatou que o brincar possibilita a construção de conflitos que são resolvidos ao longo da brincadeira executada. Nesse sentido Vygotsky (2000) afirma que o brincar permite as crianças utilizarem a *ZDP*, ou seja, em algumas brincadeiras executadas a criança utiliza-se da *zona de desenvolvimento real* que refere-se ao conhecimento já adquirido, que determina o que ela já é capaz de fazer por si própria uma vez que já tem um conhecimento consolidado e a *proximal* que refere-se ao conhecimento que é adquirido com o auxílio do educador.

“*Certamente... ao brincar a criança age, interage, se diverte, se comunica se expressa, elabora hipóteses, desenvolve a criatividade, faz de conta, inventa, explora e constrói.... experimenta, socializa-se.*” (Participante 4). O brincar para a quarta participante apareceu como constituinte de novas relações, novas descobertas, exploração, construção que possibilita o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Com relação ao brincar como facilitador para a criança interagir com o outro e com o meio no qual está inserida em especial (no contexto educacional) pôde-se perceber nos relatos supracitados que os professores vêem o brincar como peça chave para a interação dos

educandos, ou seja, as brincadeiras permitem as crianças construírem laços afetivos e se socializarem de maneira mais prazerosa. A atividade lúdica constitui em um mecanismo de socialização da criança, inserida no mundo, ensinando-a a respeitar o outro e conhecer os limites.

Na categoria **assimilação de conteúdo por meio do lúdico**, evidencia-se que todos os participantes utilizam o lúdico em sua prática pedagógica e percebem que as brincadeiras inseridas na educação infantil constituem-se em recurso didático facilitador no processo de alfabetização das crianças, como verifica-se a seguir: *“Sim. O brincar como suporte para a atividade pedagógica é essencial, pois facilita o processo de ensino – aprendizagem! Não me imagino ensinar um conteúdo sem que o brincar esteja inserido né!... Eu acho que não tem como a gente dividir separar isto.*

E... por exemplo, a sala de aula é uma coisa e o brincar é outra... isso não existe!... Não consigo ensinar sem ser trabalhando alguma atividade lúdica com eles... Ah... Percebo também que os jogos e os brinquedos proporcionam repetição, reforço, utilização da memória para a aprendizagem em virtude dos conteúdos muitas vezes serem complexos para a criança. Assim, utilizei muito os jogos e os brinquedos para que meus alunos pudessem compreender melhor o conteúdo que estava sendo passado.” (Participante 1).

Segundo Negrine (1994) o papel do educador na escola é de observar, diferenciar comportamentos, intervir bem como, inserir o lúdico em sua dinâmica didática. É ele que estrutura o campo das brincadeiras na vida das crianças, por meio da oferta de determinados objetos, brinquedos e jogos. Desta forma pôde-se perceber claramente na fala do primeiro participante a utilização do lúdico como facilitador para assimilação de conteúdo.

“Sempre quando ensino um assunto novo utilizo a brincadeira e noto que as crianças ficam mais interessadas... o conteúdo na faixa etária dos meus alunos (5 anos), se torna mais compreendido quando ele pode vivenciar e ao meu ver o jogo facilita essa interação...”

Quando se interage conteúdo com ludicidade a aprendizagem conseqüentemente, se torna extremamente significativa. Proponho diversas brincadeiras para que as crianças possam se divertir e facilitar o convívio social delas.” (Participante 2). Pode-se perceber que para a segunda participante a atividade lúdica assume um lugar essencial em sua pedagogia de ensino, ou seja, é ela quem norteia de maneira eficaz o processo de aprendizagem das crianças.

“Percebo que a linguagem que uso se torna acessível à criança, assim desperto sua atenção sobre o que estou fazendo, o diálogo é real. Conversamos mais, trocamos pontos de vistas e, ao final, todos nós aprendemos muito sobre o assunto e até mais que isso. Procuo diariamente propor brincadeiras e jogos que as crianças gostem e se engajem de acordo com sua vontade... além da afetividade fica mais fácil de a criança se identificar através de sua inteligência dominante na atividade e aprender.” (Participante 3). A terceira participante enfatizou a necessidade e importância do educador ter sensibilidade com seu trabalho no sentido de está sempre atento a maneira de se comunicar com seu público alvo (no caso da profissional entrevistada o modo de comunicar-se com seus alunos é essencial uma vez que leciona para crianças de pré-escola). Percebeu-se ainda a preocupação da participante em sempre procurar propor brincadeiras que as crianças gostem para que, de fato, brinquem com prazer e satisfação.

“Por meio do brincar é possível observar, num outro contexto, os pensamentos, sentimentos, ações e hipóteses da criança a fim de nortear e embasar as intervenções que se fizerem necessárias... percebo que o jogo e a brincadeira são benéficos como princípios norteadores para o planejamento didático, de tal modo que as crianças se envolvem com plenitude, com prazer e alegria.” (Participante 4). A quarta participante enfatizou a importância do educador observar os pequenos nos momentos de brincadeiras, pois observando pode intervir auxiliar no que for necessário.

O papel do brincar na instituição pesquisada apareceu como uma necessidade no sentido de subsidiar o trabalho dos professores com as crianças. Durante as observações, notou-se que os profissionais de fato não trabalham sem o lúdico. Diariamente cada profissional elabora uma atividade lúdica para sua turma por perceberem o brincar como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria **brincadeira de faz-de-conta**, os participantes relataram que tal brincadeira é essencial por permitir a criança que ela represente, invente, imagine, expresse sua criatividade: *“Vejo na prática que a atividade lúdica é um espaço emergente onde emergem realidade, criatividade, fantasia... Ah permite tudo que há de mais produtivo! No brincar de faz-de-conta a criança está se socializando, aprendendo a respeitar o colega, representando papéis.”* (Participante 1). *“O que venho percebendo na prática é que nas brincadeiras livres a brincadeira de faz – de – conta acontece sempre direto direto. Exemplo, as crianças de quatro anos de uma sala de uma de nossas professoras um dia desses nos chamou e nos mostrou um grupinho delas brincando de faz – de – conta que eram mães e que estavam grávidas. E elas botavam mesmo panos na barriga, faziam corte com canetinha no pé da barriga e o neném nascia... e a boneca né (o neném) mamava, chorava, dormia muito muito interessante de ver! E perceber como a brincadeira de faz – de – conta é fantástica!”* (Participante 2). *“Acredito que a brincadeira de faz-de-conta possui muitas regras implícitas, escondidas, que permitem que a criança reproduza papéis e deixem de lado a vida real.”* (Participante 3). *“O brincar de faz-de-conta é relevante para a construção de papéis, de autonomia, de criatividade, de imaginação.”* (Participante 4).

Observou-se unanimidade nas concepções dos participantes na categoria brincadeira de faz-de-conta ao pontuarem que a criança ao brincar de faz-de-conta passa do simbólico individual para o coletivo assim, inserida num grupo participa ativamente de dramatizações, representa papéis específicos, respeita outro, utiliza regras, enfim convive socialmente de

modo mais produtivo. O discurso dos educadores é bastante sofisticado. Eles realmente conseguem incorporar a atividade lúdica no cotidiano escolar.

Como síntese conclusiva dos resultados encontrados no grupo de professores entrevistados convém pontuar que a instituição pesquisada é uma instituição privilegiada no sentido de ter sido entregue a comunidade com salas ambientes que favorecem a utilização da ludicidade no contexto educacional, bem como de ter profissionais engajados e comprometidos com o exercício de sua profissão. Constatou-se, portanto, que são profissionais que verdadeiramente inserem os jogos e brincadeiras no cotidiano da educação infantil.

Conclui-se ao longo da análise e discussão que a resposta ao questionamento central do estudo foi percebida nos relatos dos profissionais entrevistados. Percebeu-se também semelhanças na visão dos professores a respeito da temática do brincar no contexto educacional. Durante o período de coleta de dados na instituição pesquisada observou-se também que de fato as atividades lúdicas são utilizadas e funcionam como exercícios essenciais à criança em processo de escolarização. O lúdico, na escola observada, é utilizado de maneira didática em todas as atividades realizadas com as crianças e, portanto, sendo inserido nos espaços físicos da instituição.

No que se refere aos objetivos específicos do presente estudo, constatou-se grande consonância entre as respostas dos participantes e a prática na instituição. Em suas respostas à entrevista, foi unânime a utilização do brincar em suas práticas didático-pedagógicas. E na prática, a escola observada verdadeiramente trabalha com jogos, brincadeiras na realização das atividades tanto na sala de aula como fora dela, ou seja, os profissionais pesquisados se aliam as atividades lúdicas por afirmarem facilitar suas práticas de ensino em sala de aula e também por acreditarem que as brincadeiras e os jogos são elementos indispensáveis para que haja aprendizagem significativa no universo da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da pesquisa foi o de compreender a visão de professores de educação infantil acerca da importância do brincar para o desenvolvimento e bem estar da criança no contexto educacional, bem como sua prática. Partindo deste objetivo o eixo estrutural deste trabalho teve como embasamento teórico a abordagem de Vygotsky sobre a criança e sua relação com o brinquedo, da qual são salientados os ganhos para o desenvolvimento infantil. De acordo com este autor pode-se concluir que a criança na idade pré-escolar adquire capacidade lúdica a partir do outro inserida numa relação sociocultural. Assim as atividades desenvolvidas em conjunto permitem que as ações simbólicas nasçam e, portanto, sejam captadas e representadas pela criança posteriormente nas brincadeiras que executa.

Diante da explanação acima se conclui que o brincar é uma ação essencial no cotidiano da criança e, para que ela se desenvolva plenamente, cabe ao educador não só lhe dar oportunidade para brincar, como também está aberto à utilização da atividade lúdica incentivando-a a brincar, propiciando-lhe uma significativa aprendizagem. Nesse contexto o papel do educador, na instituição escolar, é criar oportunidades de aprendizado com cooperação e interação através das atividades lúdicas, transformando o brincar em um recurso pedagógico, no entanto convém pontuar que é fundamental que os profissionais da área da educação repensem suas práticas didático-pedagógicas, conscientizando-se de seu papel de mediador no processo de escolarização de seus educandos.

Os resultados deste estudo diferiram muito dos resultados relatados por outros teóricos que estudam o papel do brincar na educação, por exemplo, Jorge e Veasconcellos (2000) e Wajskop (2005), que afirmam que o brincar assume na maioria das instituições educacionais uma posição ambígua. Ora utilizado como recurso didático pelos professores, ora como diversão, ou seja, em muitas escolas, de fato, existe o momento de brincar e o momento de

estudar, portanto, não há interação entre ambos. Em contrapartida, nesta pesquisa foi possível observar claramente nas falas e observações do grupo estudado que o conceito por eles construído sobre o papel do brincar no contexto educacional não é apenas como momento de recreação, mas também como ferramenta didático-pedagógica para a aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa apresentaram um contexto riquíssimo para os objetivos propostos. A escola onde foi realizada a pesquisa verdadeiramente valoriza muito o brincar, oportuniza situações dentro e fora das salas ambientes para que a criança, de fato aprenda brincando, ou seja, a pesquisa demonstrou que a aprendizagem é mais significativa quando a atividade lúdica está presente no contexto educacional, embora isso não se apresente como prática constante na maioria das escolas. Notou-se extrema motivação dos participantes tanto durante as entrevistas quanto nas observações no período de coleta de informações ao falarem das situações lúdicas diariamente programadas e vivenciadas na instituição com seus educandos.

Fui privilegiada em convidar professores que realmente trabalham com a ludicidade de maneira séria, planejada, de modo a organizar as atividades em função dos objetivos a serem trabalhados diariamente com sua turma. Foi extremamente gratificante encontrar profissionais que de fato não vêem o brincar como mera recreação e como momento de ocupar espaço ocioso entre as atividades das crianças, mas sim como atividade que incentiva a criança a participar e a se envolver por completo no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Como conclusão desse tema, salienta-se que entre os autores pesquisados, pôde-se perceber um consenso sobre a contribuição do lúdico na educação. Além disso, o lúdico e a aprendizagem são considerados partes integradas na educação.

Nesta pesquisa, constatou-se o papel de destaque que o lúdico assume na instituição, como parte integrada do processo de ensino-aprendizagem. Finaliza-se lançando alguns questionamentos que surgiram após o término da pesquisa, por exemplo, seria interessante

aprofundar, numa próxima pesquisa, o que tem esta escola de diferente em termos administrativos, organizacionais e humanos, que fez com que ela fosse diferente da maioria das escolas pesquisadas na literatura? Que recursos os professores têm que permitem uma prática tão rica e coerente com a teoria? Quais são os fatores que tornaram isso possível?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. N. (1995). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Associação Internacional pelo direito da criança brincar – IPA. (1979). Disponível em: <http://www.ipa.org.br.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.
- Ariés, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Ariés, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Atzingen, M. C. V. (2001). *A História do Brinquedo*. São Paulo: Alegro.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: Benjamin, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, v.1.
- Cascudo, L. C. (1988). *Civilização e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, v. II, p. 300 - 303.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. SP: UNESP.
- Cunha, N. H. S. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese.
- Cunha, N. H. S. (1994). *A brinquedoteca brasileira*. In: Santos, S. M. P. (1997) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança – ONU (20/11/1959)*. Disponível em: http://www.fia.rj.gov.br/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf. Acesso em: 15 set. 2008.
- Froebel, F. (2007). *O Pedagogo dos Jardins de Infância*. Petrópolis: Vozes.
- Jorge, A. S. & De Veasconcellos, V. M. R. (2000). *Atividades lúdicas e a formação do educador infantil*. Revista do Departamento de Psicologia, 12 (2-3), p. 55-67.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Brinquedos e brincadeiras indígenas*. Revista de cidad Artesanias de América, Equador, v. 44, 87-106, ago.

- Kishimoto, T. M. (2005). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Mallallieu, H. (1999). *História ilustrada das antigüidades: Guia básico para antiquários, colecionadores e apreciadores de artes*. Ed: Nobel
- Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2.ed
- Marcellino, N. C. (1990). *Pedagogia da animação*. São Paulo: Papirus.
- Moreira, D. A. O. (2002). *Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson learning.
- Moyle, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre Artmed.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Prodil.
- Nóvoa, A. (1997). *Vidas de professores*. Porto: Porto.
- Oliveira, B. V. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2º.ed.
- Ortega, A. C. & Rossetti, C. B.(2000). *A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola*. Revista do Departamento de Psicologia, 12(2-3), p. 45-53.
- Pessoa, F. (1965). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Pereira, E. T. (2002). *Brinquedos e Infância*. Revista Criança: do professor de educação infantil. Brasília: MEC, 37, p.7-9.
- Rego, T. C. (1992). *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos de Construção da Informação*. M. A. F. Silva (Trad). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rosa, S.S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez.

Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira.

Santos, S. M. P. (1995). *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, S. M. P. (1997). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes.

Teixeira, C. E. J. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.

Vygotsky, L. S. Org M. Cole. *et al.* (2000). *A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Wajskop, G. (2005). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O presente trabalho de pesquisa tem por fins conclusão do curso de graduação de Psicologia, com análise da importância do brincar no contexto educacional. A pesquisa será realizada por meio de entrevista semi-estruturada e observação de campo para verificação dos objetivos com um tempo de aproximadamente 1 (uma) hora para a entrevista e 50 (minutos) para a observação. Toda pesquisa que envolve seres humanos está sujeita a riscos, no entanto a presente pesquisa e seus objetivos são totalmente acadêmicos, todos os dados são sigilosos somente os resultados poderão ser utilizados para fins de divulgação científica (Congressos, Artigos, etc). Você tem total liberdade para não participar e para desistir da mesma a hora que quiser a desistência ou não participação não acarretará problema algum ao participante. Você não receberá pela realização e indenização conforme previsto em lei.

Em caso de dúvida você pode entrar em contato com os pesquisadores pelos e-mails descritos abaixo, além do Comitê de Ética em Pesquisa do uniCEUB.

Concordo em participar:

Assinatura

Brasília, ____ de _____ de ____.

Ludmila Souza Azevedo

Aluna de Monografia

Contato: mimila.meiga@gmail.com

Eileen Pfeiffer Flores

Professora de Psicologia e Orientadora de Monografia

Faculdade de Ciências da Saúde

Centro universitário de Brasília – UniCEUB

Contato: eileenflores@brturbo.com.br

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa do UniCEUB

Contato: 3340 1363

E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

APÊNDICE B
Roteiro de Entrevista

A) Dados do Professor Entrevistado:

Gênero:

Feminino

Masculino

Faixa etária:

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

Escolaridade:

Graduação

Pós-graduação

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

MBA

Tempo de Magistério:

-----Anos

Séries em que atua:

B) Perguntas da Entrevista:

1. Para você o que é brincar?
2. Você acha importante a atividade lúdica? Por quê?
3. Você acha que o brincar facilita a interação da criança com outras crianças e com o ambiente? Se facilita como facilitaria?
4. Você acha que por meio do brincar é possível que a criança aprenda o conteúdo de sala de aula?
5. Em sala de aula na hora de ensinar algum conteúdo você utiliza alguma atividade lúdica? Ou seja, o brincar é usado como suporte para atividade pedagógica? Por que?.
6. Você percebe que as crianças assimilam com mais facilidade quando há lucidez? Explique-me.
7. Para você o que o brincar proporciona à criança?
8. Para você qual a relação estabelecida entre o brincar e o desenvolvimento infantil?
9. Quanto a sua participação nas brincadeiras com que frequência ocorre?
10. Qual a relevância do brincar na escola em que leciona?
11. Tanto a escola quanto a Secretaria de Educação fornecem aos professores apoio na utilização do lúdico?
12. Para você qual seria o espaço para o brincar? Existe um espaço? Sala de aula é um espaço para brincar?.

APÊNDICE C

PERGUNTAS E RESPOSTAS

1. PARA VOCÊ O QUE É BRINCAR?

Participante 1

O brincar propriamente dito é o ato da criança se expressa mesmo né. Vivenciar aquilo que ela realmente é! Pra mim esse é o verdadeiro sentido do brincar. É... a forma que ela tem de se expressar, de dizer quem ela é puramente enquanto um ser em pleno processo de desenvolvimento. É um comportamento espontâneo da criança. Brincar constitui-se em criar, imaginar, fantasiar e libertar-se. É uma atividade natural da criança. O brincar é essencial é importante né! Não vejo como apenas recreação, mas como facilitador do processo de ensino da educação infantil né! Não há ensino sem brincadeira. Percebo hoje que nossa comunidade (os pais) estão bem mais conscientes da importância do lúdico para a criança.

Participante 2

Para mim é a descoberta do mundo através dos jogos simbólicos, dos jogos de regras. É descobrir o mundo e interagir com ele né! Vejo o brincar nesse âmbito. Anos de prática me fizeram perceber o brincar como integrador do processo de aprendizagem de meus alunos.

Participante 3

Brincar, para mim, significa um universo de possibilidades. Universo onde adulto e criança interagem constantemente.

Participante 4

Na minha opinião o brincar é inerente ao desenvolvimento da criança certo? Não obstante, não se trata de um divertimento apenas infantil, mas para todas as faixas etárias.

2. VOCÊ ACHA IMPORTANTE A ATIVIDADE LÚDICA? POR QUÊ?

Participante 1

Muito muito importante porque a criança aprende brincando. Vejo na prática que a atividade lúdica é um espaço emergente onde emergem realidade, criatividade, fantasia. Eu acho que não tem como a gente dividir separar isto. E... por exemplo, a sala de aula é uma coisa e o brincar é outra... isso não existe!. Sem a atividade lúdica o desenvolvimento da criança não se dá como um todo. Sem a atividade lúdica a criança fica meramente condicionada a fazer aquilo que o professor quer que ela faça!. Brincando ela aprende de uma forma mais prazerosa, o lúdico é fundamental para que a criança sinta que ela é criança e que pode aprender prazerosamente juntamente com o educador.

Participante 2

Sim muito. Durante esses 20 anos de profissão posso dizer que por que o brincar ajuda a criança a explorar o meio sendo sujeito de sua própria aprendizagem.

Participante 3

Muito. A atividade lúdica intermedia todas as ações e objetivos que a escola visa alcançar.

P: E quais seriam esses objetivos?

S: Facilitar a inclusão, recebendo toda e qualquer criança de estimulação precoce do Centro de ensino Especial e do lar, atendendo a Conferência de Salamanca de 1994. Promover por meio do lúdico que a criança socialize, interaja e aprenda.

P: Vocês têm aqui alguma criança especial?

S: Temos várias. Temos 7 crianças especiais. Nós temos 4 autistas, nós temos 3 síndrome de dow. Sendo que cada criança encontra-se em turmas diferentes e com trabalhos diferenciados se for o caso, ou seja, a partir da demanda de cada criança especial procuramos trabalhar individualmente com ela, mas também em interação com sua turma. Participa de todas as atividades que as crianças de sua sala participam, mas se a criança tem alguma dificuldade, impossibilidade de participar de alguma atividade eu como educadora procuro avaliar qual dificuldade aparece para que ela possa participar ativamente com os outros na maioria das atividades.

Participante 4

É fundamental, é essencial. A atividade lúdica é importante para que a criança viva e se desenvolva em sua plenitude. Para mim, as brincadeiras são um excelente recurso didático para facilitar as crianças a aprender.

3. VOCÊ ACHA QUE O BRINCAR FACILITA A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OUTRAS CRIANÇAS E COM O AMBIENTE? SE FACILITA COMO FACILITARIA?**Participante 1**

Sim. Porém percebo que algumas crianças são mais tímidas, mas também percebo as facilidades que outras brincam. A interação entre a maioria deles é visível. Facilita na construção de amizades, de coleguismo, de companheirismo e menos individualismo.

Participante 2

Sim com certeza!. Facilita porque durante as brincadeiras percebo que as crianças executam movimentos que vem acompanhada de expressividade e afetividade e isso acontece freqüentemente.

Participante 3

Sim. Primeiro, por favorecer a descoberta, por criar conflitos a serem resolvidos, por suscitar situações onde as crianças identifiquem semelhanças e diferenças, por ser uma zona livre que serve de substrato para a criatividade.

Participante 4

Certamente. Ao brincar a criança age, interage, se diverte, se comunica se expressa, elabora hipóteses, desenvolve a criatividade, faz de conta, inventa, explora e constrói.... experimenta, socializa-se.

4. VOCÊ ACHA QUE POR MEIO DO BRINCAR É POSSÍVEL QUE A CRIANÇA APRENDA O CONTEÚDO DE SALA DE AULA?

Participante 1

Sim! Sim!. Percebo o brincar como um comportamento espontâneo da criança e acredito que na posição de educador devo estimular a brincadeira, jogo, o uso do brinquedo uma vez que sou a ponte entre a criança e o novo conhecimento que ela adquire diariamente.

Participante 2

Sim desde que o brincar seja prazeroso! Tomo cuidado de sempre quando ensino um assunto novo utilizar a brincadeira e noto que as crianças ficam mais interessadas.

Participante 3

Sim! Claro.

Participante 4

Sim. Por meio do brincar é possível observar, num outro contexto, os pensamentos, sentimentos, ações e hipóteses da criança a fim de nortear e embasar as intervenções que se fizerem necessárias. O brincar de faz-de-conta é relevante para a construção de papéis, de autonomia, de criatividade, de imaginação.

5. EM SALA DE AULA NA HORA DE ENSINAR ALGUM CONTEÚDO VOCÊ UTILIZA ALGUMA ATIVIDADE LÚDICA? OU SEJA, O BRINCAR É USADO COMO SUPORTE PARA ATIVIDADE PEDAGÓGICA? POR QUE?.

Participante 1

Sim. O brincar como suporte para a atividade pedagógica é essencial, pois facilita o processo de ensino – aprendizagem! Não me imagino ensinar um conteúdo sem que o brincar esteja inserido né!.

Participante 2

Sim. Porque o conteúdo na faixa etária dos meus alunos (5 anos), se torna mais compreendido quando ele pode vivenciar e ao meu ver o jogo facilita essa interação.

Participante 3

Sim sempre. Percebo que a linguagem que uso se torna acessível à criança, assim desperto sua atenção sobre o que estou fazendo, o diálogo é real. Conversamos mais, trocamos pontos de vistas e, ao final, todos nós aprendemos muito sobre o assunto e até mais que isso. Procuo diariamente propor brincadeiras e jogos que as crianças gostem e se engajem de acordo com sua vontade. Acredito que a brincadeira de faz-de-conta possui muitas regras implícitas, escondidas, que permitem que a criança reproduza papéis e deixem de lado a vida real.

Participante 4

Sim. Na educação infantil principalmente as atividades lúdicas e os conteúdos estão aliados, associados, ou seja, relacionados. Isto principalmente pelas características desta modalidade, explicitadas inclusive no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

P: Pode me descrever quais seriam os parâmetros do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?

S: De acordo com o Referencial a educação infantil passa a ser educação básica, portanto, ela deve ser parte integrante do ensino infantil, oferecida nas pré – escolas com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de dois aos seis anos de idade e nossa escola trabalha em cima dessa finalidade.

6. VOCÊ PERCEBE QUE AS CRIANÇAS ASSIMILAM COM MAIS FACILIDADE QUANDO HÁ LUCIDIDADE? EXPLIQUE-ME.

Participante 1

Todas as atividades possíveis. Ano passado estava em sala de aula e trabalhava com um turminha de aluninhos de (5 anos), não consigo ensinar sem ser trabalhando alguma atividade lúdica com eles né!. Pode ser com papel, um lápis, mas esse papel, esse lápis se tornava lúdico. Até no parquinho mesmo eu levando eles pra lá eu já tinha uma idéia do que gostaria de trabalhar com eles nesse espaço. Por exemplo, eu levava um apito né! E combinava com eles toda vez que o tio apitar a gente tem que mudar de brinquedo no parque né! Então um grupinho estava na gangorra, outro grupinho no escorregador e outro no roda roda tal... e quando eu apitava os grupinhos mudavam né! E cada brinquedo tinha uma regrinha... e essa regrinha favorecia atenção, comunicação, companheirismo... Ah... Percebo também que os jogos e os brinquedos proporcionam repetição, reforço, utilização da memória para a aprendizagem em virtude dos conteúdos muitas vezes serem complexos para a criança. Assim, utilizei muito os jogos e os brinquedos para que meus alunos pudessem compreender melhor o conteúdo que estava sendo passado.

Participante 2

Sim percebo com certeza. Quando se interage conteúdo com ludicidade a aprendizagem conseqüentemente, se torna extremamente significativa. Proponho diversas brincadeiras para que as crianças possam se divertir e facilitar o convívio social delas. Ah exemplo? Tenho muitos... poderíamos combinar de você vir observar algum dia uma atividade direcionada que utilizo o lúdico seria interessante você ver! Mas uso muitos jogos, brincadeiras com meus alunos.

P: Em relação às brincadeiras livres? Elas são direcionadas?

S: Sim e não rsrs. A maioria dos professores gostam de deixar no dia das brincadeiras livres as crianças livres. Mas costumamos observar como está acontecendo tal brincadeira se o aluno esta conseguindo se socializar né! Se ele consegue criar relações de afeto, de amizade, de respeito por si só né. O que venho percebendo na prática é que nas brincadeiras livres a brincadeira de faz – de – conta acontece sempre direto direto. Exemplo, as crianças de quatro

anos de uma sala de uma de nossas professoras um dia desses nos chamou e nos mostrou um grupinho delas brincando de faz – de – conta que eram mães e que estavam grávidas. E elas botavam mesmo panos na barriga, faziam corte com canetinha no pé da barriga e o neném nascia... e a boneca né (o neném) mamava, chorava, dormia muito muito interessante de ver! E perceber como a brincadeira de faz – de – conta é fantástica!

Participante 3

Sim. Como trabalho várias áreas da cognição humana, além da afetividade fica mais fácil de a criança se identificar através de sua inteligência dominante na atividade e aprender.

Participante 4

Sim. Na realidade, de um modo geral, percebo que o jogo e a brincadeira são benéficos como princípios norteadores para o planejamento didático, de tal modo que as crianças se envolvem com plenitude, com prazer e alegria.

7. PARA VOCÊ O QUE O BRINCAR PROPORCIONA À CRIANÇA?

Participante 1

O brincar proporciona à criança movimentar seu corpo, sua mente, permite a criança que ela represente, invente, imagine, expresse sua criatividade. Ah permite tudo que há de mais produtivo! No brincar a criança está se socializando, aprendendo a respeitar o colega, se desenvolvendo né!.

Participante 2

Proporciona tudo de bom! Prazer, aprendizagem, alegria... companheirismo, felicidade, amizade.

Participante 3

Liberdade, regras, companheirismo, crises, respostas, perguntas e trabalho em equipe.

Participante 4

O brincar proporciona estímulos para o desenvolvimento dela, proporciona alegria, divertimento, construção de laços afetivos.

8. PARA VOCÊ QUAL A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL?

Participante 1

Hum... relação entre o brincar e o desenvolvimento? (...) acredito que a relação fundamental estabelecida entre o brincar e o desenvolvimento infantil é que pelo brincar a criança se desenvolve tanto no plano social quanto individual, constrói conceitos e valores, resolvem problemas, hipotetiza diante as brincadeiras. Percebo ainda que os jogos contribuem para o desenvolvimento infantil, pois favorece a autonomia e domínio próprio das crianças. Acredito que o brincar é inerente à infância, portanto, sempre presente no desenvolvimento infantil permitindo a construção de valores e conceitos frente à realidade da criança.

Participante 2

Vejo assim... O ser humano se desenvolve a partir do momento em que uma ação mental é empenhada sobre um objeto advindo do ambiente e dessa interação construímos a nossa inteligência certo?. Então acredito que a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil está justamente na capacidade adquirida pela criança de se desenvolver mais plena e feliz brincando, conhecendo os objetos ao seu redor e sendo, portanto, criativa... interativa.

Participante 3

Percebo que por meio do brincar a criança desenvolve sua integridade física, emocional, social e cognitiva. A criança quando brinca se desenvolve melhor né!. As etapas do desenvolvimento dela não são quebradas e assim seu desenvolvimento integral acontece. Acredito que as brincadeiras ajudam as crianças a se desenvolver cognitivamente, no sentido que desenvolvem o raciocínio, a concentração, a criatividade, a imaginação e o pensamento abstrato.

Participante 4

As brincadeiras e jogos são estratégias que a criança utiliza para vivenciar e compreender os processos adaptativos pelos quais passa. O brincar é relevante para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, de capacidades importantes como atenção, imitação, memória, linguagem, socialização, imaginação, criatividade...

9. QUANTO A SUA PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS COM QUE FREQUÊNCIA OCORRE?

Participante 1

Participo ativamente.

Participante 2

Diariamente.

Participante 3

Brinco muito com elas. Principalmente nas brincadeiras que envolvem jogos simbólicos.

Participante 4

Ocorre sempre ora observando, ora mediando, ora observando os critérios utilizados para a seleção dos brinquedos e eu mesma utilizando determinados critérios (faixa etária, possibilidades motoras, objetivos).

10. QUAL A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA EM QUE LECIONA?

Participante 1

Importantíssimo certo! Como a escola tem toda uma estrutura que permite que o lúdico aconteça, ou seja, a sala da brinquedoteca, da psicomotricidade, e o pátio funcionam como recurso para que a prática pedagógica seja aliada a atividade lúdica.

Participante 2

É primordial, pois se trata de um jardim de infância. Nossa filosofia é unir sempre e sempre o lúdico com a prática pedagógica. Temos o costume de chamar de jardim porque jardim é um espaço lindo demais! No jardim a gente rega as sementinhas né! A gente precisa está sempre adubando essas plantinhas para que elas cresçam fortes e saudáveis, inteligentes, desenvolvidas né! É um sentido metafórico! Nosso jardim é uma escola com essência lúdica com um olhar diferente para a inserção do brincar.

Participante 3

Muito importante. É à base do nosso trabalho pedagógico.

Participante 4

Extremamente relevante uma vez que, nosso jardim foi estruturado para inserção do lúdico na maioria das atividades do processo de ensino – aprendizagem.

11. TANTO A ESCOLA QUANTO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FORNECEM AOS PROFESSORES APOIO NA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO?**Participante 1**

A secretaria não. Mas somos privilegiados. A nossa escola aqui em Santa Maria é a única que já foi entregue a comunidade com o parque, a brinquedoteca e com sala de psicomotricidade a única!. Então assim nós temos um privilégio no sentido de um novo olhar para a construção dessa escola. E ai assim a gente nunca recebeu bolas, cordas nada da secretaria. A gente recebe de doações mesmo né!. A equipe gestora é muito importante, é fundamental que tenha um olhar para compreender como está sendo realizado o trabalhos dos professores. Na posição que ocupo hoje de Diretor me preocupo sempre e sempre em está participando das reuniões, coordenações juntamente com os professores por que necessito está a par de tudo que acontece no jardim afinal sou professor mesmo não estando em sala esse ano!. Sou apaixonado pela minha profissão e aqui temos bons profissionais que aliam o lúdico a prática pedagógica assim trabalho numa escola privilegiada e com profissionais qualificados e que sem o brincar não conseguem ensinar!.

Participante 2

Na nossa escola sim, pois, a escola foi planejada com espaços que proporcionam e permitem que o brincar seja sempre utilizado. Porém a Secretaria não nos fornece apoio no sentido de fornecer materiais. Os materiais que utilizamos a maioria são doações de instituições e empresários.

Participante 3

A secretaria não. Na escola, o relacionamento entre os profissionais são o suporte. Muitos dos materiais lúdicos utilizados por nós somos nós mesmos que fazemos e usamos em nossa prática de ensino – aprendizagem e também doações.

Participante 4

A escola sim. A secretaria de Educação não fornece um apoio prático, o apoio se limita ao discurso.

12. PARA VOCÊ QUAL SERIA O ESPAÇO PARA O BRINCAR? EXISTE UM ESPAÇO? SALA DE AULA É UM ESPAÇO PARA BRINCAR?.

Participante 1

Qualquer espaço ele serve! Eu acho que sim! Não qualquer espaço podemos brincar e usar o lúdico sempre e sempre. Sim mas vejo um problema que é justamente ficar só em sala de aula entende! Aqui na escola sempre digo aos professores vocês não tem desculpa para ficarem em sala de aula... Temos outros ambientes que devem ser utilizados né!. Percebo que tem professores que passam a semana inteira em sala né! Daí eu chego lá e falo cadê o tênis? cadê a bermuda? Que daí eles já sabem que precisam sair de sala e usar os outros locais lúdicos da escola.

Participante 2

Todos os espaços sem restrições. Na minha opinião sim!. Sala de aula para mim é o espaço mais rico. A exemplo do filme “a vida é bela” onde em um campo de concentração o pai preservou a vida do seu filho com um lindo jogo de faz – de – conta... Assim nós professores através do lúdico interagimos com nossos alunos partilhando experiências de vida e construindo uma aprendizagem bem mais significativa, vivenciando realidade com fantasia... Enfim qualquer espaço que o lúdico aconteça é essencial para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

Participante 3

Qualquer lugar! Não! Sim! Qualquer lugar, grande ou pequeno, sala de aula ou pátio serve para brincarmos.

Participante 4

Qualquer lugar. O espaço, seja qual for, requer algumas adequações. O material deve ser preparado previamente e o espaço deve proporcionar segurança às brincadeiras e jogos realizados pelas crianças.