



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



**Larissa Bruno Teixeira**

**AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO  
BRINCAR DAS CRIANÇAS.**

SALVADOR  
2011

**Larissa Bruno Teixeira**

**AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO  
BRINCAR DAS CRIANÇAS.**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia, pelo Curso de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Leila Franca Soares

SALVADOR  
2011

*A todas as crianças que no seu brincar buscam o professor como um dos seus parceiros nas suas brincadeiras.*

## AGRADECIMENTO

A Deus, que nos momentos alegres e desafiantes desta pesquisa sempre esteve comigo e me fez acreditar que era possível imaginar, criar e recriar através da escrita.

Aos meus pais, Lêda e Marcos que incansavelmente incentivaram que pudesse vivenciar a minha infância através das minhas brincadeiras.

A minha orientadora Leila Soares, por ter sido minha grande parceira em todo o processo de construção desta pesquisa abrindo espaço para imaginar, criar e recriar e pela sua presença forte e marcante desde os meus primeiros passos na graduação que me fizeram amar apaixonadamente a Educação Infantil.

Ao professor Dr<sup>a</sup> Cleverson Suzart, pela escuta, carinho, inspiração e convivência devorante desde a realização do projeto desta pesquisa como durante a construção do mesmo.

Ao professor Antônio Bahia, por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Ao meu irmão Vinicius, que desde pequeno foi um grande parceiro em minhas brincadeiras e pela sua paciência em me escutar e respeitar os meus medos, angústias, alegrias e ansiedades durante a produção desta pesquisa.

As minhas avós Zinha e Brigida, que disponibilizaram as suas casas e seus corações para que pudesse com meus amigos brincar de forma plena.

Aos meus avôs Renato e Júlio que sempre foram fonte de inspiração para esta pesquisa como na minha infância apesar da ausência de tantos anos.

Aos meus tios e tias, por disponibilizarem o seu tempo e paciência para brincar comigo.

Aos meus primos e prima, que foram grandes parceiros em minhas brincadeiras.

Aos meus amigos de infância Quêna, Eduardo, Helder, Pâmela, Pedro, Mourinha e Hedila pelas horas intermináveis que passamos juntos brincando de ser e ter.

Aos meus professores de infância, que através da falta deles me inspiraram a escrever esta pesquisa.

Aos meus amigos do “Pirão”, Tabata, Victor Hugo, Felipe Lins, Daniel, Anne, Bianca, Mirla, Oman, Tamiles que pela convivência devorante nunca me fizeram esquecer que o princípio máximo de uma boa aprendizagem é a alegria, prazer e entrega.

As crianças, que pude ter contato nos meus estágios que foram os meus grandes mestres na aprendizagem sobre o significado da parceria.

As docentes, que tive na minha caminhada de estágio que foram grandes companheiras na construção desta pesquisa.

As minhas amigas Maria Carolina e Priscila Oliveira, pela profunda amizade que me fez ter forças para escrever e pela as intermináveis conversas que eram regadas a muitas risadas, solidariedade e carinho.

Suely Castro, famosa “tia” que me acolhei em sua casa nas noites de quarta-feira tornado possível que começasse a dar os primeiros passos para realizar esta pesquisa.

A Faculdade de Educação (FACED), que durante a minha caminhada na graduação me ajudou a crescer profissionalmente e pessoalmente.

A Luís, mais conhecido por “gerente da Xerox” pela sua amizade festiva, solidariedade, paciência e companheirismo sincero e verdadeiro durante toda a minha graduação.

*“Esmiuçar desejos, desvelar caminhos, abrir espaços para ensinar com prazer, porque educar é estar com , e só tem sentido em uma ciranda que corre e que gira, formando linhas sinuosas, coloridas, interessantes... Construções significativas, transformando sabores em saberes. Trocas em experiências e afetos. Generosidades em doar-se. Entrelaçamentos, parcerias e presenças, contextualizando-os.  
(Jucimara Rojas)*

## RESUMO

Esta pesquisa trata de uma investigação bibliográfica sobre as possibilidades de atuação do professor no brincar das crianças. Inicialmente, a autora faz, uma possível relação entre as diversas formas de atuação do professor no brincar da criança, a partir de um breve percurso histórico sobre o conceito de infância, através de Vygotsky, Huzinga, Ariés, Manson, Wajskop, entre outros. Em seguida, analisa quais os motivos do porque as crianças brincam para esclarecer aos docentes, o quanto o brincar é significativo e assume um papel importante para o desenvolvimento infantil, partindo das seguintes referências: Wallon, Piaget, Kishimoto, Vygostky, Soares, Moyles, Rojas, Borba, Lira, Silva, entre outros. Posteriormente reflete sobre as possibilidades de atuação que o professor pode ocupar no brincar das crianças nos espaços educativos. Foram apresentadas três delas: professor mediador, observador e parceiro. Para esta análise serão utilizados os seguintes autores: Freire, Kishimoto, Vygostky, Soares, entre outros. Ao final, a autora conclui que a nova possibilidade criada nesta pesquisa é a resposta por enquanto para a indagação formulada sobre a temática deste estudo. A contribuição desta pesquisa é apontada como relevante para professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

## SUMÁRIO

1. TUDO COMEÇOU.....	9
1.1. TEMPO NÃO PÁRA.....	10
2. O LUGAR DO PROFESSOR NO BRINCAR DA CRIANÇA: UM BREVE HISTÓRICO. ....	13
3. POR QUE AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS BRINCAM? .....	25
4. AS POSSIBILIDADES DE LUGARES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO BRINCAR DA CRIANÇA .....	36
4.1. O PROFESSOR MEDIADOR NO BRINCAR.....	37
4.2. O PROFESSOR OBSERVADOR NO BRINCAR .....	44
4.3. PARCEIRO NO BRINCAR.....	51
5. CONCLUINDO... ..	58
REFERÊNCIAS .....	63



## 1. TUDO COMEÇOU

No dia 15 de novembro de 1987, num hospital privado de Salvador, nasci às 00h00min. No dia seguinte, meus pais me levaram diretamente do hospital para minha casa, que fica num condomínio de um bairro popular de Salvador, este foi um dos espaços em que vivenciei a minha infância e as minhas brincadeiras. Apesar de o espaço ter sido limitado para brincar, criei junto com meus amigos o nosso espaço para as brincadeiras, e as mesmas eram diversas, a gente brincava de bicicleta, amarelinha, polícia e ladrão, pai e mãe, gude, bola, de pula corda, entre outros.

Lembro bem, quando pelas escadas do prédio brincávamos de sermos os vários personagens dos desenhos animados da época. Naquele momento me "vestia da pele" dos inúmeros personagens e emergia num mundo repleto de fantasia, em que tudo era possível, na qual, podia ter super poderes e destruir os monstros. Também me recordo das horas intermináveis, que passava brincando de boneca, na qual algumas vezes eu era a mãe delas, ou fazia das mesmas, pai e mãe, e ali, representava tudo o que se passava na minha casa e criava às minhas figuras de pai e mãe.

Durante as férias escolares ficava na casa das minhas avós paterna e materna, no interior da Bahia, por serem cidades pequenas e pacatas, tinha total liberdade de brincar pela cidade interior. A cidade era um enorme parque de diversões, com várias coisas a explorar e descobrir. Assim, eu e meus amigos, subíamos em árvores, andávamos de bicicleta, brincávamos de pique-esconde, bola e ao final do dia nos divertíamos com um grande banho de mangueira. Na casa das minhas avós, tinham um quintal imenso com árvores de frutas diversas, na qual subíamos e experimentávamos todas elas, além disso, nessas mesmas árvores montávamos as nossas casas ou os esconderijos dos nossos super-heróis inventados. À noite, depois de um dia repleto de brincadeiras, era tradição das minhas avós contarem as histórias de sua infância, e claro, não faltavam as suas brincadeiras.

Quando acabavam as férias, sempre ficava aquele "gostinho" de quero mais e na bagagem muitas aprendizagens, pois com os meus amigos, nas nossas brincadeiras, aprendi a compartilhar, pensar, refletir, imaginar, criar, ou seja, junto com eles, me constituía como sujeito.

Conto esta história da minha infância e das minhas brincadeiras, pois sempre quando

revivo esta fase da minha vida não tenho como recordação, em nenhum momento, que tive como um dos meus espaços para o brincar, a escola, e principalmente, não ficou na minha memória a figura do professor como um dos meus parceiros nas minhas brincadeiras, e sempre ficava a pergunta: Por onde estava o meu professor enquanto eu estava brincando?

O que me lembro é da preocupação das minhas professoras, em transmitir conteúdos e de enviar os deveres para que pudesse fazer em casa e dos relatos da minha mãe sobre a constante preocupação das docentes em que fosse para casa “limpinha”. Acredito que daí começou a minha caminhada em relação as minhas indagações sobre a relação do professor com o brincar das crianças.

### **1.1. TEMPO NÃO PÁRA...**

A minha infância foi acontecendo, com isso fui crescendo e amadurecendo, deixando de lado as minhas brincadeiras de criança (ah! pobre das barbies, gudes e bolas). Nas escolas em que estudei, como de costume, o que imperava era a cobrança excessiva da família, o meu nervosismo para as provas, os professores preocupados com tanto conteúdo e o corre-corre deles de uma sala para outra sem nem qualquer tempo para um bate-papo. Contudo, nos momentos de liberdade no pátio, junto com os meus amigos, transgredíamos através dos jogos e brincadeiras, ou seja, o brincar novamente estava ali presente.

Depois foi a hora do vestibular, e finalmente, após tanto esforço e noites de sono perdidas ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em 2007, quando iniciei o curso, acreditava que o brincar era importante na vida das crianças, pela relação que tive na minha infância, mas minhas idéias partiam do senso comum. No quinto semestre do curso cursei a disciplina EDC-390 Educação Infantil, e pude, através das discussões com os meus colegas, professora e baseada em leituras de textos de teóricos como Vygotsky, Wallon, Kishimoto, entre outros, construir o primeiro embasamento teórico acerca da temática sobre o brincar. Dessa forma, comecei a compreender que as crianças utilizavam também a brincadeira e fantasia para perceber e responder os questionamentos que faziam sobre a realidade.

No decorrer da disciplina citada anteriormente, pude entender a temática sobre o brincar não mais do lugar do senso comum, mas, fundamentada teoricamente por estudiosos dedicados a esse tema. Além disso, foi possível também construir uma nova conexão entre a

minha história de vida e as brincadeiras vivenciadas nesse tempo.

Todavia um questionamento continuou em aberto que não consegui respostas mesmo após esse novo entendimento sobre a temática do brincar, que seria sobre as possibilidades do lugar do professor no brincar das crianças. Isto ficou evidente, quando ao longo do Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de estagiar em escolas particulares e comunitárias de Educação Infantil, nas quais, além das crianças um outro sujeito, neste momento do brincar, me chamava à atenção, o professor.

Presenciei muitas vezes, na rotina das crianças no momento do brincar, uma falta de acompanhamento, como também, uma busca constante de controlar a produção imaginária desses pequenos pelos professores.

Partindo também das minhas experiências como estagiária, em escolas particulares e comunitárias nos grupos 3 ( nomenclatura atribuída às turmas de crianças de três a quatro anos que foi formulada desde a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases N°9394/06), me defrontei com momentos de dúvidas sobre a forma de posicionamento diante das brincadeiras das crianças.

Pude notar também, que muitas das professoras com quem tive a oportunidade de compartilhar, muitas vezes, reconhecem a importância do brincar, mas não sabem como lidar com o brincar das crianças tanto nas salas de atividades quanto nos momentos de brincadeiras livres nas áreas externas.

Este comportamento dos docentes descrito anteriormente e as minhas dúvidas enquanto estagiária, e ainda, como aluna da graduação, me fizeram lembrar novamente sobre a minha infância e a relação dos meus professores com o meu brincar evidenciando a falta que tive da referência do professor neste momento. Isto me levou a um questionamento: Quais seriam os possíveis lugares de ocupação por parte do docente no brincar das crianças?

Assim, o tema desta pesquisa é resultado de inquietações, reflexões e preocupações pessoais e profissionais na condição de futura pedagoga sobre as possibilidades de atuação que o docente pode ocupar no brincar das crianças.

Contudo, esta pesquisa não apresenta somente objetivos ou expectativas pessoais, pois há uma fundamental preocupação em oportunizar aos professores da Educação Infantil um espaço de reflexão teórica e uma discussão sobre algumas possibilidades de lugares em que o professor pode ocupar no brincar das crianças. Com isto, esse estudo pode contribuir para um embasamento teórico a respeito dessa temática, e conseqüentemente, num enriquecimento da

prática dos professores e na construção de alternativas de ação nos espaços educativos, nos momentos do brincar da criança, com maior segurança e autonomia.

Diante dos questionamentos vislumbrados nesta pesquisa, a metodologia adotada para atender aos objetivos da mesma e responder as indagações formuladas, faz-se através de uma pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, organizamos esta pesquisa em três capítulos, na tentativa de dar conta da investigação assumida nesse estudo. Vejamos adiante.

No primeiro capítulo, construiremos uma possível relação entre as diversas formas de atuação do professor no brincar da criança, a partir de um breve percurso histórico sobre o conceito de infância. Situamos em que momento temporal o professor é reconhecido como atuante no brincar das crianças. Foram utilizados como referência, Vygotsky, Huzinga, Ariés, Manson, Wajskop, entre outros.

No segundo capítulo, analisamos quais as razões do porque as crianças brincam numa tentativa de esclarecer aos docentes, o quanto o brincar é importante e assume um papel significativo para o desenvolvimento infantil. Nesta reflexão, partimos das seguintes referências: Wallon, Piaget, Kishimoto, Vygostky, Soares, entre outros.

No terceiro capítulo, discutimos sobre as inúmeras possibilidades que o docente pode ocupar no brincar das crianças nos espaços educativos, através das idéias de alguns teóricos. Serão apresentadas três delas: professor mediador, observador e parceiro. Vale ressaltar que a tentativa de formulação do entendimento do que seria o professor parceiro, fundamental para o desvelamento do objeto de estudo dessa pesquisa, parte do esforço da própria autora, a partir das leituras realizadas. Para esta análise serão utilizados os seguintes autores: Freire, Kishimoto, Vygostky, Soares, Moyles, Rojas, Borba, Lira, Silva, entre outros.

Encerramos com a conclusão, na qual vamos construindo as idéias acerca das possibilidades de atuação do professor no brincar refletindo desde a história, passando sobre a importância do brincar para as crianças, até as possibilidades de ocupação do docente neste brincar, criando uma nova possibilidade como resposta a indagação desta pesquisa que seria o parceiro no brincar. Portanto no percurso reflexivo desta pesquisa em que apontamos certezas e incertezas sobre as possibilidades de atuação do professor no brincar da criança, apresentamos uma possível leitura sobre o a temática, pois reconhecemos que existem inúmeros outros olhares e idéias sobre o tema abordado.

## **2. O LUGAR DO PROFESSOR NO BRINCAR DA CRIANÇA: UM BREVE HISTÓRICO.**

Nas escolas, especialmente nas de Educação Infantil, é bastante perceptível o quanto a brincadeira faz parte da rotina das crianças. Contudo, será que sempre foi assim, a brincadeira sendo reconhecida como uma parte necessária para o desenvolvimento das crianças; em que momento histórico, houve a relação entre o brincar e a educação; e, finalmente, quando o docente foi visto como um ator no brincar das crianças?

Diante destes questionamentos fez-se necessário uma revisão histórica sobre o conceito de infância, para que a partir dela possamos localizar em que momento temporal o professor é reconhecido como atuante no brincar das crianças, pois visitando e analisando o passado podemos compreender as idéias e atitudes no presente.

O conceito de infância é gerador central dessa discussão, pois através das suas modificações de compreensão da sociedade sobre o que significa infância, se desencadeia também novas percepções do que seja o brincar e a educação para as crianças. Como consequência, o papel do professor também é repensado e reformulado neste processo. (LIRA, 200- ? , p.1)

Diferentemente, do que muitos pensam a brincadeira e os brinquedos não surgiram na era moderna. As crianças desde a antiguidade brincavam, aliás, as diversas brincadeiras que temos hoje foram criadas na época de Platão, Sócrates e Aristóteles, como por exemplo, a "cabra-cega", "boca-de-forno", gude, bola, entre outros, só que as mesmas eram conhecidas com outros nomes e outras formas de brincar (WAJSKOP, 1999, p.19).

Segundo Huzinga (1990, p.15), o brincar faz parte da vida dos seres humanos desde sempre, sendo uma base do surgimento da civilização, a ponto de definir a organização da sociedade, ou seja, a brincadeira permeava todas as relações humanas, aliás, ajudava a construir-las.

Nas sociedades gregas e romanas, as crianças brincavam de relas (brinquedos sonoros), arcos, bolas, piões, entre outros, mas não só elas brincavam, até mesmos adultos, toda a família fazia parte do brincar. Como é descrito por Manson (2002, p.7), através da fala de um pai quando observava a brincadeira do seu filho, demonstrando que a brincadeira fazia parte da vida das crianças ou com brinquedos fabricados pelos artesões ou com os recursos da natureza como areia, terra, pedras, água.

Com certo orgulho paterno, Tourneboule também se recorda que o filho era muito hábil e fabricava brinquedos com as próprias mãos: «Moldava casinhas, esculpia barquinhos, construía carrinhos e das cascas de romãs fazia rãs que era um encanto vê-lo.

Ao mesmo tempo em que as famílias gregas e romanas brincavam, os brinquedos não eram uma prioridade no orçamento familiar e a brincadeira era vista como um momento frívolo e sem nenhum objetivo, que apenas servia para manter as crianças ocupadas por um momento e esta poderia ser substituída por qualquer outra atividade. Neste período, o brincar não era reconhecido como significativo para as crianças, como também para a sua educação, pois, era considerada como uma forma simples de recreação e de passatempo para as crianças.

Todavia, nesta época havia muita contradição sobre a importância do brincar para as crianças, pois, ao mesmo tempo em que a brincadeira era vista como um passatempo também, por outro lado, era entendida como um recurso facilitador no aprendizado das crianças.

Vejamos o que Manson (2002, p.19) afirma a este respeito:

Aristóteles menciona estes brinquedos sonoros a propósito da educação musical de uma criança em idade de andar [...] ao mesmo tempo, as crianças também devem ter sempre uma ocupação [...] dado que não são capazes de ficar sossegadas.

Platão, um dos principais pensadores e educadores da época antiga, foi o primeiro a demonstrar interesse pelo estudo e utilização do lúdico na educação, ele apontava a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente, na área da matemática e da linguagem. (MANSON, 2002, p.18-19).

De acordo com Wajshop (1999, p.19), Platão e Aristóteles enxergavam o jogo como revelador da psicologia da criança, para eles o brincar era uma maneira de descobrir a personalidade da criança. Esses mesmos pensadores acreditavam que utilizando dados, doces e guloseimas em formas de letras e números auxiliavam no ensino das crianças, de forma prazerosa.

Na Antiguidade, não havia um conceito do que era infância, o que existia eram pensamentos desencontrados e até contraditórios de alguns (poucos) pensadores como Platão, ou seja, não se tinha uma noção real do que significava a brincadeira para as crianças e para sua educação.

O docente na relação do brincar com a criança, colocava-se a parte, pois o que norteava o trabalho do professor era a preocupação com a transmissão de conteúdos.

Assim considera-se muito importante visitarmos e estudarmos a Antiguidade, pois, nota-se que o brincar estava presente, desde início, na vida das crianças e era através dos adultos que eram seus mestres do brincar, que as mesmas aprendiam as brincadeiras da sua época.

Platão, com seu olhar atento, começou a perceber que o brincar era importante e necessário na educação das crianças. Deste modo, foi constituindo o início de uma reflexão por parte dos pensadores e educadores sobre o lugar que o brincar ocupava na vida das crianças.

Com o surgimento do feudalismo, instaura-se a Era da Idade Média, que se caracteriza pela economia ruralizada, enfraquecimento comercial, supremacia da Igreja Católica, sistema de produção feudal e sociedade hierarquizada, na qual a Igreja Católica dominava o cenário religioso. Detentora do poder espiritual, a Igreja influenciava o modo de pensar e as formas de comportamento na Idade Média.

A educação era para poucos, pois só os filhos dos nobres tinham acesso a educação e esta era marcada pela influência da Igreja. Nesta época, a Igreja considerava o jogo como algo profano, assim as brincadeiras eram proibidas. O que predominava na educação tanto familiar quanto com os preceptores era a seriedade e a busca constante pela aprendizagem da moral (ARIÉS, 2006, p.60).

Segundo Kishimoto (1990, p.39-40), o que prevalecia era a educação disciplinadora e repreendora, em que o que se incentivava era a memorização de conteúdos e a brincadeira não tinha espaço neste momento. Kishimoto (1990, p.40) afirma que:

Com o advento do Cristianismo, a sociedade cristã forma um Estado poderoso e toma posse do Império desorganizado, impondo uma educação disciplinadora. As escolas episcopais e as anexas a mosteiros buscam a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam e lêem cadernos. Aos alunos cabe a decoração. Neste clima, não há condições para expansão dos jogos, considerados delituosos, á semelhança da prostituição e embriaguez.

A partir do século XV, com o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, houve uma retomada do comércio e do renascimento urbano, e este, período foi marcado por transformações em muitas áreas da vida humana. As mudanças ocorreram na cultura, sociedade, economia, política e religião, caracterizando a transição do feudalismo para o

capitalismo e significando uma ruptura com as estruturas medievais, a este momento histórico chamamos de Renascimento. Nesta época, o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorporou-se no cotidiano de jovens e crianças.

Segundo Manson (2002, p.34), no período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, os pensadores ainda sofriam influências da Igreja. Montaigne, não reconhecia o valor do brincar na educação das crianças, e considerava, os brinquedos como um luxo inútil e até prejudicial, pois atrapalhava os estudos dos pequenos. Contudo, foram os artistas renascentistas (pintores e literários) da época, os que começaram a prestar a atenção nas crianças e a retratar as suas brincadeiras, o que proporcionou um novo olhar para as mesmas e em relação ao seu brincar.

Ariés (2006, p.17-31) confirma isto colocando, que através das pinturas e da literatura, a sociedade foi descobrindo a infância e os elementos que a compunham que seriam o corpo, hábitos, falas, vestes e brincadeiras. Aqui podemos sinalizar que antes a criança não era vista, e sim, era ocultada pela história e pela sua família, com isso, podemos assinalar que não fomos nós educadores ou pensadores que, de fato, colocamos a criança em destaque, mas foram os artistas que com sua sensibilidade perceberam a criança no meio da multidão.

Com esta nova criança que foi apresentada pelos artistas, o pedagogo Erasmo reconhece que o jogo, era útil para o estudo, e também, uma forma de poder descobrir o caráter das crianças. No que concerne ao educador, ele destacava que o mesmo deveria utilizar da brincadeira como uma forma de conquistar a criança. Para Manson (2002, p. 36-38) esta nova forma de olhar a criança foi uma revolução pedagógica, pois era o ponto de vista da criança que era pensada e não a do adulto.

Neste ponto, Montaigne, que no início era totalmente contra a utilização da brincadeira na educação, mas modificou as suas idéias e passou a destacar que os jogos infantis eram essenciais para a construção da personalidade da criança e tinham que ocupar um lugar de destaque na Pedagogia. Para ele, a educação deveria ocorrer na alegria e o educador tinha de aproveitar a potencialidade dos jogos, exercícios e recreios.

Podemos atribuir o destaque para este momento histórico para os artistas, pois eles estavam mais atentos ao universo infantil e foi os que colocaram em evidência a infância e suas características próprias, entre elas, o brincar. Um exemplo bastante célebre é o quadro Jogos Infantis de Pedro Brueghel, datado do ano de 1560, que representa as várias brincadeiras de crianças e adultos daquela época.



**Figura 1:**

Fonte: Disponível em: <http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT&tab=wi>.

A partir do século XVII, ocorrem várias transformações sociais, econômicas e culturais na sociedade. Entre estas transformações, tivemos a Revolução Industrial que modificou toda a conjuntura social, econômica e cultural, tendo como consequência uma nova visão acerca do que seja o tempo de infância, que antes era uma época de espera para a vida adulta e de nenhum valor social. A infância passou a ser compreendida pelos pensadores e educadores como um período específico do desenvolvimento humano, que por isto, têm características físicas, cognitivas, motoras e sociais próprias que precisavam ser respeitadas. A criança passou a ser vista como um sujeito que tinha direito a educação e o brincar. Como bem sinaliza Oliveira (2007, p.62):

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeitos de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

Com a chegada do século XVIII, ocorreu uma ruptura de uma visão de infância, que antes era vista como uma época de espera para a vida adulta. Agora, a infância era tratada

como um momento especial na evolução humana, com isso a criança passou a ser vestida de acordo com a sua idade e tinha liberdade para se comportar de modo distinto dos adultos, ou seja, ela começou a ser vista e notada.

Ariés (2006, p. 17-31) nomeia esta consciência da particularidade sobre a criança como "sentimento de infância", corresponde à consciência da singularidade infantil, e essa particularidade que distingue, essencialmente, a criança do adulto. A criança assume um lugar central dentro da família e nas discussões das teorias pedagógicas.

Assim, tudo o que se referia as crianças tornara-se um assunto sério e digno de atenção, com isto, o que se predominou na época foi uma concepção idealista e protetora em relação as crianças. Podemos destacar, os investimentos na área de saúde e educação, para diminuir a mortalidade infantil ,que acontecia em decorrência das condições precárias dos centros urbanos em que as crianças residiam. Como também, as mesmas eram consideradas seres puros e inocentes, pois carregavam nelas nenhuma maldade e impureza, e sim uma pureza e uma verdade que o seu contato com a sociedade só iria corromper.

Um pensador da época, que influenciou bastante para a propagação destas idéias foi Rousseau, defendia que a criança precisava de liberdade para viver e aproveitar cada fase da sua vida, em seu devido tempo e não deveria ser considerada como um adulto em miniatura. Rousseau afastava a possibilidade da criança, ser confundida com o adulto, e enfatizava a necessidade dela ser tratada de fato como criança, quando afirma: “[...] amai a infância, favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 2004, p.72).

Contudo, não houve só uma mudança sobre o conceito de infância, mas os pensadores da época através dos seus estudos sobre a psicologia infantil, que tinha como objetivo penetrar na mentalidade das crianças passou a ver e compreender a brincadeira de um outro lugar ,diferente daquele que era somente um passatempo, sem nenhum valor para a criança e para seu desenvolvimento. Entre esses temos Comênio, Pestalozzi, Decroly, entre outros, que entendiam que as crianças eram sujeitos que tinham necessidades próprias, entre elas, a brincadeira.

Podemos considerar, este momento histórico como marco para Educação Infantil, pois até então poucos pensadores defendiam que o brincar era significativo para educação. Todavia, através dos teóricos acima citados a brincadeira passou a ser uma integrante definitiva na Educação Infantil.

De acordo com Wajshop (1999, p.22-25) Comênio, Pestalozzi, Froebel, Decroly, entre outros, baseavam-se no inatismo que considerava que todas as nossas qualidades e características básicas, já nasciam prontas, ou seja, foram sendo construídas durante a

gestação. Assim, o homem era como um agente estático, sem a possibilidade de sofrer mudanças. Desta forma, quando o homem nascia, sua personalidade, valores, hábitos, crenças, pensamento, emoções e conduta social já estavam definidos, assim, uma vez que toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participava dela. A partir deste pressuposto teórico, os pensadores acreditavam que a brincadeira era algo inato a criança, ou seja, esta já nascia sabendo brincar. (DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p.34-37)

Então, nesta época o papel da educação ficou bastante limitado, pois como as crianças já nasciam praticamente prontas, a educação teria somente a função de tentar aprimorar um pouco daquilo que a criança é, ou inevitavelmente, virá a ser. Assim, neste momento as grandes preocupações dos educadores eram em transmitir os conteúdos programáticos, para isto utilizam das brincadeiras como uma forma de seduzir as crianças, pois como elas já sabiam brincar desde seu nascimento, por que não utilizar o brincar como mais um método de ensino que está pautada na pura memorização e transmissão de conteúdos?(DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p.34-37)

Assim através de exercícios repetidos utilizando de brinquedos, desenhos e músicas, foram se didatizando a brincadeira. E o docente neste contexto, ficava apenas como o controlador do brincar em todos os seus aspectos como: definição de tema; conteúdo e desenvolvimento da brincadeira, ou seja, no brincar "o centro de todas as atenções" era o professor, e não a criança, e a mesma ficava apenas com o mero papel de repetir o que mesmo ordenava. Deste modo, no século XIX, o brincar era tratado como uma maneira velada pelos docentes de fazer com que as crianças pudessem treinar as habilidades e competências que eram suas desde o nascimento, com isso servia apenas para facilitar para o professor a transmissão de determinadas visões de mundo. (WAJSHOP, 1999, p.22-25)

Já no século XX, outros pesquisadores começaram a pensar a criança de uma forma diferente, entre eles, temos Jean Piaget (1896-1980), que através da sua preocupação em encontrar a gênese do conhecimento humano e como ele se constitui ao longo de nosso processo humano, formulou a epistemologia genética. Para isto, Piaget considerou que se estudasse profundamente a maneira pela qual as crianças constroem o conhecimento, poderia-se compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano. Assim, ele o fez e através de observações e testes sistemáticos dos seus filhos e de várias crianças, ele nos demonstrou que os sujeitos diferentemente do que se postulava o inatismo não nasciam prontas, pelo contrário, é na sua relação com o ambiente que eles construíam os seus pensamentos, emoções, hábitos,

valores, atitudes, entre outros.

As crianças vão, portanto, construindo os seus conhecimentos por meio da sua interação com o meio. Nessa interação, fatores internos (biológicos) e externos (ambiente social) se inter-relacionam continuamente e formam as características e peculiaridades da criança. Para cada criança, a construção de si mesma exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Davis e Oliveira (2010, p.43) afirmam isto:

É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo (seu conhecimento).

Nesta interação sujeito e ambiente social, Piaget (1896-1980) privilegiava a maturação biológica, pois para ele os fatores internos preponderavam sobre os externos, por isto mesmo que ele postulava que o desenvolvimento que impulsiona a aprendizagem das crianças.

Para Piaget (1896-1980), a aprendizagem se constituía no processo de desequilíbrio-equilíbrio, ou seja, na tentativa constante do sujeito de através do desequilíbrio provocado pelo contato com o objeto de conhecimento, voltar à situação de um novo equilíbrio.

Relacionando a teoria piagetiana com o papel da escola, a mesma não teria a função de transmitir conhecimentos ou somente proporcionar exercícios didáticos para treinar habilidades e competências das crianças imaginando que elas já nasceram com elas prontas, como plantinhas que só precisavam ser regadas com atividades de memorização e treinamentos, mas sim a mesma tem a função de auxiliar a criança na sua relação, entre ela e os seus objetos de conhecimento. E o professor neste processo teria o papel de desestabilizador, competindo a ele sempre desafiar, instigar e retirar as crianças das certezas que as colocam, as incentivando sempre a sentirem a necessidade de saber. (ROSA, 1996, p.48-53)

Dentro desta perspectiva, ele colocou que o brincar é importante na construção do conhecimento pela criança, como também, a partir da brincadeira a criança poderia demonstrar o seu nível cognitivo, mas a mesma deveria ser vista pelo docente de acordo com o seu desenvolvimento. Assim, a partir de Piaget podemos entender que esta criança é um agente ativo no seu processo de construção de conhecimento e o professor seria um desafiador desta criança sempre respeitando as fases de desenvolvimento dela.

Na verdade a grande preocupação sobre a teoria Piagetiana tem a ver com o fato de como as crianças constroem as suas estruturas cognitivas, ou seja, a sua inteligência sem na verdade fazer uma fundamental relação entre o meio social que circunda as mesmas. Vale ressaltar que esta é uma leitura nossa sobre Piaget em relação ao que significa criança, aprendizagem e desenvolvimento e nessa análise teórica acreditamos que não podemos deixar de fazer essas ressalvas.

Pensando nisto, recorreremos, nesse momento, às contribuições significativas, formuladas pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky(1896-1934) que se dedicou ao tema sobre a evolução da capacidade de aquisição de conhecimento do ser humano e que foram de grande valia para o campo da Pedagogia.

Vygotsky acreditava que a criança é um sujeito ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente e que esta se forma na sua relação com o ambiente. Contudo, Vygotsky discordava do próprio Piaget, quando o mesmo postulava que os conhecimentos eram elaborados pela criança de forma espontânea, de acordo com o estágio de desenvolvimento na qual esta se encontrava, ou quando, o mesmo afirmava que o desenvolvimento é que impulsionava a aprendizagem da criança, ou seja, os fatores internos ou biológicos determinavam todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança. (DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p.73)

Já para Vygotsky (1998, p.103-105), as crianças são essencialmente sujeitos sociais e históricos, na qual vai depender da natureza das experiências sociais a que as mesmas se acham expostas, que se formam novas e mais complexas funções mentais ou psicológicas, ou seja, para as crianças construírem, como o próprio Vygotsky chama de funções psicológicas superiores, que seriam a memória, atenção, percepção, linguagem, entre outros, faz-se através da mediação do sujeito com o outro.

Assim, Vygotsky acreditava que é através da aprendizagem, essencialmente obtida através do outro, que a criança se constitui e se relaciona com a sua realidade. Assim, para ele a construção do real pela criança, ou seja, a apropriação que esta faz da experiência social, parte, pois do social, da interação com os outros, e não, da própria criança como postulava Piaget, por exemplo, uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os adultos ou outras crianças das suas relações sociais. (DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p.42-62). Davis e Oliveira (2010, p.59) afirmam que:

Para Vygotsky, o processo de formação de pensamento é, portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação

que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.

Sozinha, não seria capaz de adquirir aquilo que obtém por intermédio de sua interação com os adultos e com as outras crianças, num processo em que a linguagem é fundamental.

Através, da mediação criança-adulto, a criança apropria-se do social de uma forma particular, porque além de considerar a criança como um ser histórico e social, Vygotsky a considerava como um ser ativo neste processo, pois, ao mesmo tempo em que a mesma se integra no social, ela é capaz de posicionar-se no mesmo, sendo crítica e agente transformador, com isto à medida que as crianças crescem, elas vão internalizando a ajuda externa, que se torna cada vez menos necessária. Pois, a criança mantém agora, o controle sobre a sua própria conduta.

Deste modo, Vygotsky (1998, p.103-119) nos afirma que o que diferencia as crianças não são os níveis de desenvolvimento cognitivo em que elas estão, mais sim, os ambientes sociais em que elas estão inseridas, ou seja, as diferentes formas de relacionarem-se com as pessoas em seus ambientes. Assim, os indivíduos ao apresentarem para as crianças as visões de mundo, os objetos materiais, a cultura, entre outros, favorece a construção do conhecimento por parte das crianças.

Então podemos concluir que no pensamento psicológico de Vygotsky (1998, p.118), há uma ênfase no aprendizado, pois para ele “ [...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”.

Para Vygotsky (1998, p.111-112), a aprendizagem se distingue entre dois momentos, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

Vejamos a definição destes, pelo próprio Vygotsky (1998, p.111-112):

[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados [...] é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento real é aquele que nos revela em que momento do desenvolvimento a criança está, ou seja, seriam as atividades que as crianças já são capazes de realizar sozinhas, sem ajuda de nenhum adulto ou outras crianças. Enquanto, o nível de desenvolvimento proximal, estaria relacionado àquelas funções que ainda não amadureceram e que, por isto, as crianças necessitam da assistência de adultos ou das outras crianças para poder realizar. Em outras palavras, o nível de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de fazer sozinha. (VYGOTSKY, 1998, p.110-112).

A partir daqui, podemos pontuar que para Vygotsky (1998, p.116), o papel da escola é atuar neste espaço entre o desenvolvimento real e o proximal, com isto proporcionar a esta criança uma aprendizagem daquilo que está ainda em processo de maturação, ou seja, a escola deve incidir sobre o que a criança só consegue realizar através da assistência do outro, e não daquilo que ela já consegue fazer sozinha, pois para ele “[...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”.

Neste processo de aprendizagem, de acordo com Vygotsky, o docente faz parte das relações interpessoais, como um mediador, pois seria responsável por ampliar o repertório cultural das crianças.

Dentro da perspectiva sócio-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934), a brincadeira é uma atividade humana, que é criada e experimentada pelas crianças através do social, com isto, a criança não nasce sabendo brincar, mas ela aprende a brincar com os outros, pois é através do outro que irá aprender as brincadeiras que fazem parte do seu contexto histórico e cultural.

Assim, a brincadeira diferentemente do que se pensavam tempos atrás ser uma atividade espontânea da criança, na verdade é uma atividade totalmente humana e que se constitui no social, no brincar a criança tem contato com toda a complexidade de ser um sujeito social, e este processo de descobertas não é feito sozinho. Como aponta Vygostky (1998, p.121-137), o brincar é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. Com isso Vygotsky conclui que a brincadeira só ganha sentido na vida da criança nas suas relações interpessoais.

Dessa forma, é importante ressaltar que dentre os teóricos e pensadores mencionados neste breve histórico a respeito do lugar do professor no brincar da criança, Vygotsky é o que

parece nos acrescentar contribuições sobre o papel da escola e do docente na educação das crianças que consideramos fundamentais para o desenvolvimento desse estudo. Ainda, inclusive, nos sugerindo “pistas” capazes de formular discussões a respeito de algumas possibilidades de lugares em que o professor pode ocupar nas brincadeiras dos pequenos sujeitos da Educação Infantil. Qual seriam, então as possibilidades de lugares em que o professor pode ocupar no brincar das crianças?



### 3. POR QUE AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS BRINCAM?

No capítulo anterior, foi realizado um breve histórico sobre a infância na tentativa de localizar em que período histórico o professor foi posto como mais um dos sujeitos que fazem parte do brincar das crianças. Ao final da análise histórica, tivemos o contato com a perspectiva histórico-social de Vygotsky, que afirmou que o professor é sim, uma parte integrante do brincar da criança. Contudo o questionamento ainda persiste, qual seriam as possibilidades de lugar no brincar das crianças?

Todavia, consideramos importante que antes de analisarmos algumas das possibilidades de atuação do professor no brincar da criança, pudéssemos refletir sobre esta criança de três anos e por que ela brinca, pois, através da compreensão do significado do brincar para ela possamos ter uma dimensão das possibilidades que os professores podem ocupar na brincadeira das mesmas. É importante esclarecermos que o brincar faz parte de todo universo infantil, e não somente, com as crianças de três anos, mas esta indagação que intitula este capítulo - O porquê as crianças de três anos brincam?- está relacionada, especificamente, sobre as crianças de três anos, pois foi à faixa etária que a autora teve como experiência nos respectivos estágios, e que gerou este questionamento.

Para a compreensão sobre esta criança de três anos e a importância do brincar para ela existem na verdade várias leituras e recorreremos à antropologia, a psicologia e a psicanálise, por consideramos que essas áreas de conhecimento é uma das possibilidades de entendimento, ou seja, vai permitir uma leitura do por que as crianças de três anos brincam?

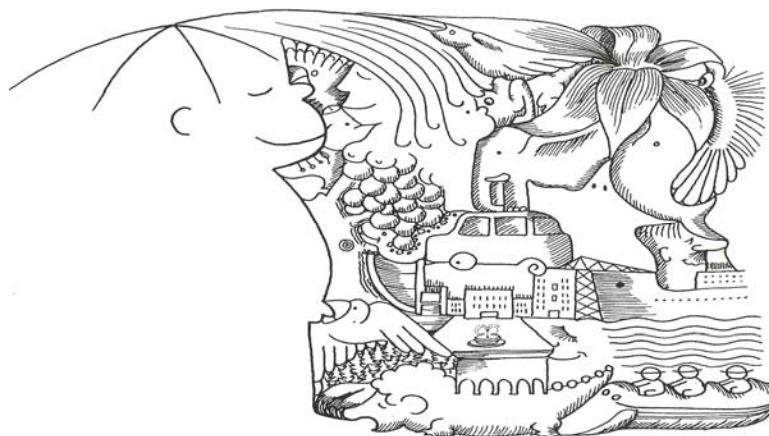
Desse modo, diante da complexidade de ser criança, os teóricos utilizados por esta pesquisa, como por exemplo, Wallon, Tizuko, Piaget, Brougère, entre outros trazem as suas múltiplas leituras sobre a fase da criança aos três anos e o significado do brincar para ela. Ou seja, nenhum deles tem a verdade, mais sim, a sua visão sobre a criança e o brincar, pois existem várias perspectivas e trazemos por meio deles algumas delas. (KRAMER, 2005, p.17).

Cabe ressaltar que, iniciaremos a discussão, apresentando quem é esta criança de três anos de idade pelos seguintes aspectos: a sua motricidade, cognição, sexualidade e afetividade, ou seja, quais seriam as características principais desta faixa etária desenvolvimento infantil.

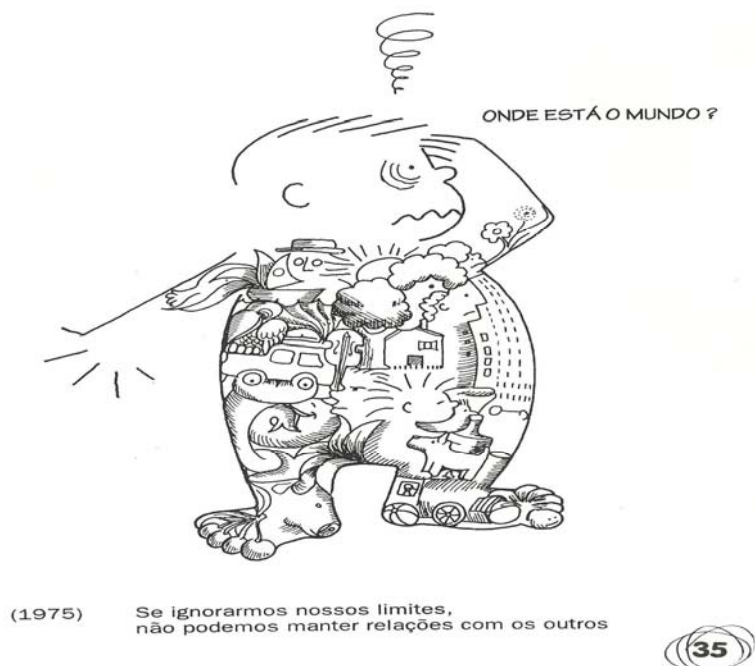
Se for solicitado para que nós adultos possamos recordar quando tínhamos três anos de idade, possivelmente, não iremos nos lembrar nitidamente, mas através de muitos pensadores que se debruçaram sobre a infância, podemos ter uma idéia sobre o que se acontece com as crianças nesta idade. Estes pensadores utilizam-se de várias linguagens para descrever esta fase como, por exemplo, através da ciência, artes, literatura, entre outros.

Para que possamos começar a ter uma noção do que esteja acontecendo com as crianças aos três anos de idade trazemos dois desenhos de Tonucci (1997, p.23). É necessário esclarecer que as gravuras abaixo não retratam fielmente as crianças aos três anos de idade, mas através da mensagem que as mesmas trazem podemos relacionar estas com a fase do desenvolvimento infantil, retratado nesta pesquisa.

**Figura 2:**



**Figura 3:**



Fonte: TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

Através das ilustrações acima, podemos perceber que a criança com três anos de idade ainda é um ser em total construção, em que há um mundo dentro dela para ela descobrir, como o mundo externo que também está em descoberta, ou seja, a mesma está tentando ao máximo descobrir e experimentar o mundo e a si mesma.

Podemos inicialmente considerar que esta criança de três anos, é um sujeito que está em pleno desenvolvimento e que este acontece essencialmente na sua relação entre ela e o seu contexto cultural, social e histórico. Dentro desta perspectiva, a Antropologia afirma que esta criança é um ser cultural e que nesta relação entre ela e o mundo, a mesma vai construindo o seu comportamento, hábitos, valores, crenças, entre outros. Esta criança está mergulhada na cultura do seu contexto social e neste processo a criança é produto da cultural, como também, é produtor cultural (LARAIA, 2009, p.28).

Assim, esta criança aos três anos de idade é essencialmente um ser histórico-cultural, no qual os grupos sociais que fazem parte do seu ciclo social (família, amigos, professores, vizinhos, entre outros) influenciam durante todo o seu desenvolvimento, ou seja, esta criança é um produto do mundo social que a cerca. Dentro do desenvolvimento infantil o mesmo possui vários aspectos entre eles a cognição, afetividade, motricidade, sexualidade, entre

outros. A partir deste momento iremos analisar as crianças de três anos de acordo com os mesmos.

Segundo com o Referencial Curricular Nacional (1998, p.17-20), as questões ligadas às relações de gênero seriam um dos pontos centrais desta idade, pois há uma tentativa constante da criança na sua relação com os seus semelhantes em descobrir o seu sexo, tanto nas comparações das diferenças anatômicas (pênis ou vagina), como também, nas características associadas ao ser homem ou mulher, por isto é comum em sala de aula ou no recreio ouvir delas que –“Azul, é de menino e rosa de menina”; “Menino brinca de luta e menina de boneca”; ”Menina é fraca e menino é forte”; ”Por que menino tem isto (no caso um pênis) e eu não, pró?”.

As crianças estão tentando, através dos seus corpos, em comparação com os outros colegas desvendarem quem são, e dentro disto, tem a sua sexualidade não somente na questão de diferenças de corpo entre homem e mulher, mas, na diferença cultural que significam estes dois papéis sociais. Como bem ilustra Tonucci (1997, p. 55)



Fonte: TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

Assim, aos três anos de idade, a criança percebe o seu corpo e que ele é diferente das outras crianças - menino de menina e menina de menino-, e que por ser menino ou menina, tem características próprias como o modo de vestir, andar, cor preferida (rosa ou azul), entre outros.

Ainda no que diz respeito sobre a descoberta do seu corpo pela criança, Sigmund Freud (apud BEE, 1996, p.30) por meio dos estágios psicosssexuais, afirma que as crianças de três anos estão no estágio fálico. Nesta fase, os órgãos genitais masculinos e femininos têm sua sensibilidade aumentada e as crianças, de ambos os sexos, começam a se masturbar naturalmente, como uma forma de descoberta do seu órgão genital, como também, por esta região ser uma fonte de prazer nesta época. Então, é comum que os professores observem muitas vezes situações, em que as crianças estão sozinhas tocando o seu órgão genital, numa busca de prazer, como também, de descoberta do seu corpo.

No que condiz a psicomotricidade, a criança nesta idade nos apresentam simetria nos movimentos, pois a coordenação e equilíbrio dos mesmos estão em plena expansão. Nesta idade, a criança já começa a conquistar o espaço a sua volta, pois anda roda, arrasta-se, sobe e desce, ou seja, o espaço é todo dela. Enquanto, na sua relação com o tempo, a criança está experimentando a noção do espaço temporal como antes - depois; devesgar-depressa; ontem - hoje; tarde-noite, mas o que predomina ainda é o tempo presente, por isto ainda elas sentem dificuldade em esperar. Por exemplo, elas desejam tudo naquele momento, pois para elas só existe, o agora. Por isto, tudo é tão urgente: -“Pró, vamos brincar agora”; ”Amanhã tá muito longe pró, vamos passear agora”. (ARNAIZ, 2003, p.33-45).

De acordo Wallon (1989, p.55), por volta dos três anos, opera-se uma reviravolta nas maneiras e nas relações da criança com as pessoas de seu meio, antes a criança percebia-se fundida nos objetos ou nas situações familiares, pois misturava a sua personalidade com a dos outros (como se fosse uma extensão dela), e a desta entre si, mas aos três anos “[...] a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, com uma perspectiva própria, situando os outros em relação a si mesma [...]”, isto é, o que podemos chamar de consciência pessoal, na qual, a criança está percebendo o seu “eu” através da sua relação com o “não-eu” (que seria família, outras crianças, professores, entre outros).

Conforme Wallon (1989, p.55-60), a criança nesta idade está no estágio de personalismo, no qual a mesma direciona-se para si mesma. Na tentativa de desvendar o seu “eu”, principalmente, pela oposição do outro, ou seja, a descoberta é feita pela distinção com as demais crianças e adultos -o que gosta; o que quer-. Assim, de acordo com Wallon (1989, p.60) aos três anos a criança está numa fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto, seria um processo de diferenciação, na qual se torna mais freqüente o uso do pronome “eu”, é um período de formação da personalidade da mesma. Nas palavras de Galvão (2008, p. 44), o estágio do personalismo seria:

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Aproximadamente aos três anos as crianças iniciam as suas relações com mundo simbólico. A este período Jean Piaget (1896-1980) denomina de pré-operacional, nesta fase tem como ponto principal o aparecimento do simbólico, na qual possibilita o indivíduo diferenciar o significante do significado, permite o reforço da interiorização das ações. Ou seja, a função simbólica permite que a criança represente os objetos ou acontecimentos fora do seu campo de percepção atual, por meio de símbolos ou signos diferenciados. A partir desta diferenciação, o sujeito pode recordar-se, através dos significantes, os significados afastados no tempo e/ou espaço. Vejamos como Jean Piaget (1983, p.XIV) define o período pré-operacional:

Esse sub-estágio simbólico é chamado pré-operacional [...]. A criança começa simplesmente a distinguir o significante do significado, isto é, os objetos que apresentam determinadas palavras, e a usar essas palavras em lugar do objeto.

Deste modo, o que Piaget (1983, p.XIV) nos pontua é que até então a criança utilizava como único meio de compreender a sua realidade e a si mesma, o mundo concreto. Contudo, a partir dos três anos a criança passa a utilizar do mundo simbólico como referencial para explicar o mundo real, que abrange a sua realidade e a si mesma. Atingindo este estágio, a criança começa a perceber que os objetos podem ser representados através de palavras e que não precisam estar presentes para serem evocados.

De acordo com Vygostky (1998, p.122-123), a criança aos três anos não se limita mais ao plano concreto, pois ela tem a capacidade de ir além do que ela está vendo e tocando, ou seja, o que antes ela considerava, por exemplo, ser um “punhado” de areia, agora ela considera que a mesma é a “comidinha” da sua boneca.

Com o aparecimento da função simbólica, segundo Piaget (1983, p.XIV) se torna possível que a criança entre no mundo imaginário. A partir deste momento, a criança que antes utilizava como recurso para entender o seu contexto e ela própria, o mundo real. Agora, a partir dos três anos a criança utiliza-se do imaginário e da fantasia para perceber-se, e se relacionar com a sua realidade. Mas, o que seria este imaginário ou fantasia que a partir dos três anos é um dos recursos que a criança utiliza para compreender a sua realidade e a si mesma?(SOARES, 2007, p.27-29).

Vejamos o que Postic (1993, p.13), afirma sobre o que é o imaginário:

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela á ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é seu produto.

Deste modo, quando a criança passa a imergir no mundo imaginário ela tem a possibilidade de ser o que não é e o que não tem, por exemplo, ela pode ser a mãe de sua boneca ou pode ser uma médica ou a chapeuzinho vermelho da história que ela escutou, entre outras possibilidades que lhe vier à cabeça, ou seja, para esta criança no mundo fantástico o “céu é o limite”.

Contudo, ao contrário do que muitos educadores que trabalham na Educação Infantil pensam que o mundo imaginário é algo a parte do real, na verdade Soares (2007, p.23-26) nos esclarece, que a criança parte do real para poder viver a fantasia, por exemplo, para ela poder brincar que é uma professora, antes ela tem que ter acesso a uma professora no mundo real.

Vejamos o que Soares (2007, p.23) nos elucida sobre a relação mundo imaginário e o real:

Não se trata, porém, de uma ilusão, ou de uma forma de imersão total numa instância irreal, caracterizada por uma loucura, mas de uma outra forma de perceber e representar a realidade, ou melhor, da criação de outro real, muitas vezes necessário, no caso das crianças, para o entendimento de elaborações futuras.

Bem, a possibilidade de utilização do imaginário permite que a criança possa reordenar, recriar, reorganizar, resignificar, reinterpretar a realidade. Aqui, podemos chegar a ponto importante da discussão, pois devemos ter claro que, diferentemente, de nós adultos que utilizamos, por exemplo, da ciência como forma de explicação para a nossa realidade e até sobre nós mesmos. Ainda esta forma de conhecimento é inacessível a criança, com isto ela utiliza do imaginário na tentativa de responder a si próprio e sobre o contexto social, histórico, cultural, na qual está inserido. (SOARES, 2007, p.30-31).

Deste modo, a partir dos três anos a criança através da sua capacidade de imaginar que uma vassoura é um cavalo, um palito de picolé é uma faca para brincar de cozinha, uma folha de uma planta é uma comidinha para bonecas, ou quando, as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, elas vão aprendendo

mais, sobre a relação entre as pessoas, sobre o quem é e sobre o outro. (SOARES, 2007, p.30-31)

No mundo imaginário, a criança pode utilizar de inúmeros recursos nesta grande aventura que significa a descoberta de si e do mundo que a circunda, e um deles, seria o brincar. A partir daqui, então podemos compreender o porquê esta criança de três anos brinca, pois é a partir da brincadeira que ela pode entender o que se passa com ela e com o mundo a sua volta. Então, recordando o que já falamos sobre esta criança de três anos, a mesma está se desenvolvendo em relação às capacidades motoras, sociais, psicológicas, emocionais, através do imaginário, a criança irá elucidar todos os “mistérios”, que fazem parte do seu desenvolvimento.

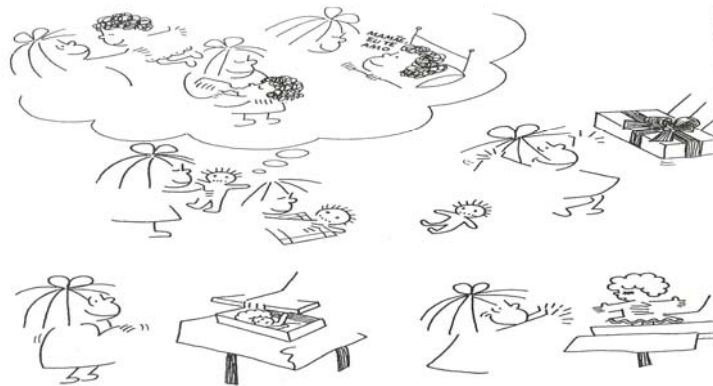
Assim, podemos compreender o que os diversos teóricos citados nesse estudo nos pontuam quanto o brincar é importante e significativo para a criança, muitos deles, o colocam como o combustível do desenvolvimento da infantil. Dentre estes estudiosos, temos a psicanalista Dolto (1999, p.116) que nos alerta, que a brincadeira tem um papel central na vida da criança, pois o “[...] ser, ter, fazer, pegar, dar, amar, odiar, viver, morrer, todos esses verbos só adquirem sentido por meio dos jogos [...]”. É no brincar que a criança entende o mundo a sua volta, e o mesmo ganha sentido para ela.

Além do prazer que a brincadeira traz para a criança, o brincar é espaço de aprendizagem, pois diferentemente do adulto – que utiliza a razão para entender as questões – a criança utiliza a fantasia como recurso para responder e elaborar suas respostas sobre sua realidade.

Dentro desta perspectiva, Kishimoto (1997, p.20-29) nos esclarece que as brincadeiras propiciam a socialização, pois permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social, ou seja, para ela é por meio do brincar que a criança aprende diversas atividades do cotidiano e encontra o seu lugar e papel no mundo, por exemplo, é na brincadeira que as crianças entendem o que é ser mulher, mãe, tia, pai, entre outros.

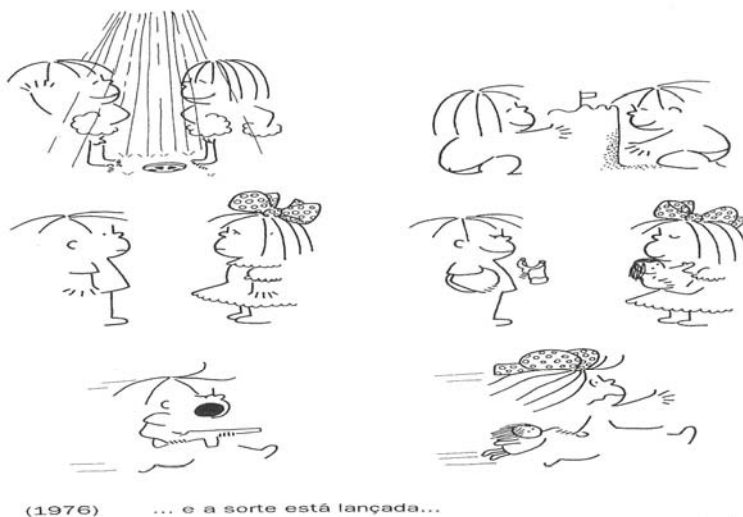
No próprio Referencial Curricular Nacional (1998, p.22), também é sinalizado que o brincar “[...] funciona como cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la [...]”. Ou seja, no brincar as crianças podem imitar imaginar, representar e comunicar as suas emoções, sentimentos, hábitos, valores, entre outros que ela vivencia no seu cotidiano. Como bem ilustra Tonucci (1997, p. 66):





Fonte: TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

Para Rojas (2007, p.36) o brincar é o espaço em que a criança mostra seu pensar e seu querer, torna-se e interpreta o mundo a sua maneira. Neste brincar, a criança tem a possibilidade de entender e elaborar as questões que tem sobre si e o mundo que acerca. Além disto, a brincadeira para a autora, tem um outro significado para criança, pois além da brincadeira apresentar o mundo real para a criança, ela dá a possibilidade da mesma utilizar o mundo imaginário para criar novos sentidos de ser, estar e vivenciar o mundo, "[...]o brincar é o espaço com poder de transformação". Como bem desenha Tonucci (1997, p. 59):



Fonte: TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

Todavia, como em qualquer fase da vida, a criança passa por momentos difíceis e diferentemente dos adultos que possuem diversos recursos para poder lidar com isto, como por exemplo, uma conversa com um amigo ou a leitura de livros e artigos para entender melhor o que se passa. É por meio do brincar que a criança vai tentar enfrentar estas situações complicadas e até dolorosas, como por exemplo, a morte de um parente.

Aberastury (1992, p.15), afirma isto, quando coloca que a brincadeira além de proporcionar prazer e alegria para a criança, nela a mesma tenta elaborar situações que são difíceis, como por exemplo, a morte, doença, divórcio ente os pais, entre outros, que está no seu subconsciente e que necessita no caso virem atona, "[...] ao brincar, a criança desloca para o exterior os seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação [...]".

Observemos o que Aberastury (2007, p.17) afirma sobre isto:

Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e, deste modo, podemos reconstruir seu passado, assim como no adulto fazemó-lo através das palavras.

Bem, podemos afirmar que o brincar faz parte do ser criança, ou melhor, criança só é criança brincando. Temos que mudar a visão do significado do brincar no desenvolvimento da mesma, não o entendendo como um passatempo ou simples diversão, mas como um espaço de aprendizagem do ser. Como ressalta Brougère (1989, p.36) que a brincadeira "[...] è o lugar da socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção".

Além disso, o reconhecimento da necessidade da criança em brincar não é só privilegiado pelos teóricos anteriormente citados, mas o brincar é um direito da criança assegurado pela lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assegura no artigo 16, que a criança tem o direito de brincar em total liberdade.

Antes de finalizar esta discussão, gostaríamos de trazer novamente Wallon (1989, p.61) que atribui a cada etapa do desenvolvimento da criança, como momento único em que tudo muda e que esta criança precisa lidar com isto. Vejamos o que ele afirma sobre isto:

Um princípio que é atualmente reconhecido por todos os psicólogos da infância é o que postula que entre a criança e o adulto não há apenas uma diferença quantitativa; que o crescimento físico da criança não é uma simples adição de noções ou aptidões, mas leva a criança a atravessar períodos que possuem traços dominantes, realizando um certo equilíbrio ou um sistema específico.

Assim, o que Wallon nos sinaliza é que esta criança aos três anos, não somente aumentou de tamanho (ou seja, cresceu), mas está passando por inúmeras mudanças

cognitivas, sociais, emocionais, psicológicas, entre outros. Estas crianças para responder e compreender todas estas transformações utiliza como via o brincar. Então diante das leituras que os teóricos nos proporcionaram, podemos considerar que a criança de três anos brinca por que é no brincar que ela irá elaborar e responder as questões que ocorrem na idade dela.

Ou seja, é no brincar que a criança responde ou tenta elucidar questionamentos sobre a sua realidade, com isto o brincar é uma necessidade emocional, cognitiva, motora, psicológica, social, desta criança. Como bem defende Dolto (1999, p.110) que, “[...] privar uma criança de brincar significa privá-la do prazer de viver”. Através das análises do significado do brincar para as crianças de três anos, podemos também concluir que o brincar para todas as faixas etárias infantis são importantes, pois é no brincar que a criança de três anos ou de outra idade irá construir sua identidade pessoal e coletiva.

A partir disto, se esta reflexão construída acima acerca da importância do brincar para criança ficar clara para os profissionais da Educação Infantil os mesmos terão a capacidade de entender o significado do brincar para esta criança e como o próprio Vygostky nos esclareceu no histórico, os docentes fazem parte disto. Este será o objetivo do próximo capítulo, tentar desvendar quais então seriam as possibilidades de lugares de ocupação do docente no brincar das crianças.

#### **4. AS POSSIBILIDADES DE LUGARES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO BRINCAR DA CRIANÇA**

Após as análises feitas no primeiro e segundo capítulo, foi possível refletir sobre quem é esta criança aos três anos de idade e o significado do brincar para ela, como também, analisar historicamente a relação do professor com o brincar. Sendo pontuado que a partir do século XIX através de estudiosos como Vygostky, o docente foi colocado como um dos integrantes do brincar da criança entende-se que o professor tem um papel significativo na brincadeira destas.

Assim, este capítulo tem como objetivo de analisar, a partir das nossas discussões, quais seriam as possibilidades do lugar do docente no brincar da criança, que estamos vislumbrando.

Consideramos importante ressaltar que, existem teóricos que são desfavoráveis que o professor participe do brincar da criança, ou que até mesmo, realize mediações neste. Por exemplo, de acordo com Aberastury (1992, p.50-55) o professor não deve fazer nenhuma intervenção nas brincadeiras das crianças, ele deve ficar a parte deixando as mesmas brincarem livremente, pois para ela os adultos podem na mediação interferir na organização da brincadeira das crianças e quem sabe no desenvolvimento dela.

Vejamos o que Aberastury (1992, p.55) afirma sobre isto:

A criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico, em contínua mudança, inclui um intercâmbio e permanente entre fantasia e realidade. Se o adulto interfere e irrompe em sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decida que a criança realiza ao brincar.

Concordando com Aberastury, temos Wallon (1989, p.70) que, defende que o professor não deveria se estar presente na brincadeira das crianças, pois poderia romper com a aprendizagem das mesma. Ainda sobre esta reflexão, Brougère (1997, p. 103) acredita que o docente não deve fazer intervenções nas brincadeiras, pois para ele esta “intromenção” dos mesmos poderia até destruir as brincadeiras, ou seja, para ele a brincadeira “ È um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira [...] toda coação externa arriscar-se a destruí-la”.

Todavia, tendo como referência a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1998, p. 116), que aborda que a criança necessita do outro no brincar e um destes “outros” como bem

ele sinaliza seria o professor, então a discussão desta pesquisa se faz em torno das possibilidades do lugar de atuação do professor no brincar das crianças.

Então, este capítulo, não tem como finalidade construir um manual para os educadores, ou seja, nesta pesquisa não se fornecerá soluções prontas para a relação professor, criança e brincar, mas sim por meio das reflexões realizadas neste capítulo traremos sugestões, discussões, questionamentos e idéias diante das leituras dos diversos teóricos acerca das possibilidades de atuação do professor no brincar das crianças. Para iniciarmos a discussão traremos a primeira possibilidade que seria o professor mediador, em seguida o professor observador, e por fim, o parceiro no brincar.

#### **4.1. O PROFESSOR MEDIADOR NO BRINCAR**

Recapitulando o que foi discutido no primeiro capítulo, no percurso histórico da infância do século XVII até meados do século XVIII, a criança era tratada como um ser angelical e puro que carregava dentro de si a verdade e a pureza. Como também, eram vistas como “plantinhas”, que por já nascerem prontas era necessário serem regadas durante o seu desenvolvimento com alguns conselhos, carinhos, ternura, cordialidade, entre outros. Nesta perspectiva se pensava que todas as ações que a criança realizava eram desprovidas de qualquer razão social ou cultural, ou seja, esta criança era vista e tratada como um sujeito que não se desenvolvia sob a influência do seu contexto social e cultural.

Todavia, a partir do século XIX, através de diversos teóricos, como por exemplo, Vygotsky, os mesmos trazem uma nova visão da infância, na qual afirmam que ao contrario do que se pensava esta criança é um sujeito que nasce e se desenvolve a partir das influências da sua conjuntura social, cultural e histórica. Podemos até afirmar que a criança desde que está na barriga da sua mãe está inserida num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão, ou seja, esta criança não nasce pronta e nem se desenvolve por ela mesma, pelo contrário se constrói e se forma no social.

Assim, é necessário pontuar que a criança retratada nesta discussão diferente mente do que alguns séculos atrás se pensavam, é um sujeito que desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, ela vai sendo introduzida na sociedade e nas crenças, valores, hábitos que fazem parte dela. Isto fica bem claro pela própria definição de infância que o RCN (1998, p. 21) aborda:

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.

Para o antropólogo Brougère (1997 p. 98), é por meio da brincadeira que a criança se relaciona, e conseqüentemente, aprende sobre o seu contexto social e cultural, ou seja, para este autor “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social”. Nesta perspectiva Borba (2006, p.36) concorda com Brougère, pois para ela é por meio da brincadeira que a criança se relaciona com os outros e consigo mesma, como também, aprende sobre a sua realidade, ou seja, como ela mesma pontua a brincadeira é o modo de ser e estar da criança no mundo.

Vejam os como Borba (2006, p. 39) relaciona o brincar como o espaço de aprendizagem das crianças:

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estritamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente.

Desse modo, para a criança a brincadeira não lhe proporciona somente algumas aprendizagens, mas a mesma por excelência se constitui como um espaço de aprendizagem. Pois no brincar que as crianças tentam compreender o mundo e as condições de vida as quais estão inseridas, ou seja, é nas brincadeiras que as crianças constroem o seu conhecimento sobre si e o mundo.

Segundo Rojas (2007, p. 10-18), é no brincar que a criança pode ser criativa e utilizar sua personalidade integral, descobrindo o seu “eu”, com isto não podemos então considerar que o brincar é apenas uma atividade superficial, sem nenhum valor, é na brincadeira que a criança estrutura o seu pensamento, como também, tem a possibilidade de dramatizar o vivido o que ajuda a criança a afirmar o seu “eu” e expressar seus sentimentos e pensamentos.

Vejam os como Rojas (2007, p.56) considera o brincar essencial para a aprendizagem da criança:

O brincar é essencial à criança. Revela-se de diversas formas, buscando maneiras, contextos, símbolos, objetos, movimentos reveladores do sujeito que nos habita. Constitui auxílio na boa formação infantil, nos aspectos emocional, intelectual, social e físico.

Dessa forma, a infância seria para a criança uma época de descoberta e experimentação do mundo e de si mesma. Segundo Kuhlmann (2000, p.50), a criança utiliza

várias linguagens para poder responder e elaborar as suas questões sobre a realidade, entre elas, a brincadeira.

O que podemos afirmar diante do que os teóricos nos trazem é que não é através do brincar que a criança aprende, mas no brincar a criança pode ter contato com os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade durante o seu percurso histórico, social e cultural, ou seja, nas brincadeiras a criança tem contato com as regras, valores, técnicas, crenças do seu povo. Por isto segundo Rojas (2007,p.90) mesmo “sem querer” quem brinca, aprende, pois a brincadeira por excelência é o espaço de aprendizagem da criança é nela que a criança pode participar diretamente da cultura de seu contexto social. Novamente recorremos a Borba (2006, p. 41) que nos afirma que o brincar é o lugar da aprendizagem para criança.

O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

Assim, para a criança a brincadeira é seu espaço de aprendizagem social, como bem sinaliza Borba (2006, p.41-44) é através do brincar que essa criança experimenta a cultura e tudo que envolver “ser” no contexto social. Dentro deste ponto de vista, Wajskop (1999, p. 25-28) nos afirma que, para que ocorra aprendizagem na brincadeira, as instituições de Educação Infantil devem ter o brincar como eixo norteador de toda a relação ensino-aprendizagem para criança.

[...] a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo.

Bem, então podemos concluir que o brincar deve fazer parte da rotina da Educação Infantil, não somente como componente em atividades desenvolvidas nos espaços educativos, mas também como um integrante central do dia-a-dia da criança na escola. Mas, o professor diante disto teria que possibilidade de atuação no brincar desta criança? De acordo com Vygotsky (1998, p. 123-136), o professor seria um mediador no brincar desta criança, mas o que é o que isto significa?

Para Vygotsky (1998, p.123-136), mediar significa estar entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, em que a intervenção ocorreria no espaço em que o sujeito necessita de ajuda

para resolver suas questões motoras, cognitivas, sociais, emocionais, entre outros, com isto realizando avanços nas diversas situações de aprendizagem.

O docente mediador tem como possibilidade na mediação de intervir junto com a criança, no que ainda a mesma não garantiu em suas aprendizagens, nos espaços em abertos da aprendizagem da criança, ou seja, naquilo que ela ainda não sabe fazer sem ajuda de outras crianças e adultos. Sendo que, destas intervenções do docente mediador possam acontecer novas aprendizagens para a criança.

Assim, o professor como mediador no brincar da criança, podemos entender que o mesmo seria aquele que na sua intervenção com a criança e seu brincar iria criar situações significativas de aprendizagem, ou seja, na interação entre a criança, professor e brincar, o docente iria produzir avanços substanciais na aprendizagem da criança. (SOARES, 2007.p.40-42)

Desse modo, o professor mediador seria aquele que auxiliaria a criança em um dos seus espaços de aprendizagem, o brincar, e ajudaria também a alcançar cada vez mais elevados níveis de aprendizagem, e conseqüentemente, do seu desenvolvimento. Davis e Oliveira (2010 p. 62-72), afirmam que o docente, como mediador, seria aquele que junto com a criança no seu brincar auxiliaria a mesma a ampliar o seu repertório de aprendizagens adquiridas na brincadeira.

Veamos o que Davis e Oliveira (2010, p.65) entendem sobre o que significa mediação:

Mediadores constituem algo que se coloca entre A e B. Mediação é, portanto, um termo que se refere à existência de algo cuja função permitir estabelecer uma relação entre duas coisas ou mais. Só é possível conhecer as coisas-e suas propriedade-por que elas se revelam por meio da interação que mantêm entre si.

Segundo Rojas (2007, p.23), o docente, como mediador, seria aquele capaz de na sua interação com a criança, cooperar junto com ela no seu brincar, direcionado o seu pensar de maneira cada vez mais equilibrada, favorecendo aprendizagens ao longo do seu crescimento, com isto desenvolvendo suas potencialidades.

Partindo, das referências citadas acima, podemos entender que mediar significa “estar com”, na qual o docente vai encorajar promover, valorizar e participar das situações de aprendizagem que ocorrem nas brincadeiras das crianças, ou seja, o professor proporcionará a criança a novas experiências, descobertas, saberes e aprendizagens.

Veamos o que Moyles (2002, p.36-37), tem a nos dizer sobre isto:



Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem da criança. Neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem.

Assim, o professor mediador seria um agente colaborador, em que o seu papel é facilitar o contato com a criança na expressividade do conhecimento e da sua auto-percepção, com isto contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, intelectual, motor, entre outros, no seu brincar. Em suma, a postura do mediador não seria diretiva, mas intervencionista, ou seja, o docente mediador não tem como papel de “dizer” o que é certo ou errado, pois o educando é que deve ser ativo no processo de construção e elaboração dos conceitos e significados que são transmitidos culturalmente no brincar.

A partir das contribuições dos estudiosos acima sobre o que significa mediação e professor mediador, um outro questionamento é gerado. Quais seriam as situações de aprendizagem as quais o professor deve atuar como mediador no brincar das crianças?

No brincar existem dois movimentos que se completam que seriam a continuidade e a mudança, pois na experiência do brincar cruzam-se diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro. Desse modo, podemos concluir que o brincar é um espaço fascinante e cativante, pois na brincadeira a criança ao mesmo tempo em que internaliza comportamentos, também, através do mundo imaginário e da fantasia, as leis e costumes da vida cotidiana perdem a validade, por que elas têm a oportunidade de serem diferentes e fazerem coisas diferentes.

Vejamos o que Borba (2006, p.33-34) nos esclarece sobre este espaço único, em que a transmissão e transformação, caminham juntas no brincar:

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros –adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar e produzir cultura.

Recortemos algumas palavras da citação acima que são: novo, recriada, criar e reinventar. Através destas palavras citadas por Borba, podemos então começar a compreender em que espaço ou situação do brincar o docente mediador pode atuar.

Segundo Vygotsky (1998, p.120-123), o docente como mediador não teria o papel de realizar intervenções em situações em que a criança consegue resolver os seus problemas sozinha, pelo contrário, para Vygotsky o professor mediador deve intervir nas situações nas quais as crianças precisam de ajuda de outra pessoa para solucionar seus problemas, no momento em que se encontram no nível de desenvolvimento proximal. Notemos que, dessa forma, abre-se um espaço para criação, reinvenção, recriação, ou seja, para o novo.

O próprio Vygotsky (1998, p.123-136) nos explica que no brincar a criança cria uma situação imaginária, que proporciona uma liberdade de ação e de pensamento, por isto ela se comporta e pensa além do seu comportamento habitual, é como se no brincar a criança pudesse ser “maior” do que é na realidade.

Vejamos o que Wajshop (1999, p.33) nos afirma sobre este espaço de inúmeras possibilidades que o brincar proporciona à criança:

È, portanto na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo, em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Assim, podemos deduzir que o professor mediador irá atuar no nível de desenvolvimento proximal, no que a criança cria em seu brincar proporcionando as mesmas experiências significativas no seu brincar, ou seja, o docente mediador fará intervenções nas brincadeiras das crianças, apresentando novas brincadeiras e instrumentos para enriquecê-las. O professor terá o papel de colocar elementos desafiadores nas brincadeiras, possibilitando aos pequenos desenvolver as suas habilidades. (CRAIDY, 1998, p.8-10). Segundo Smith (2006, p.30), o papel que o professor mediador tem de desempenhar no brincar seria o de “[...] ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras”.

Então quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, fada, bruxa, policial) refletem sobre suas relações com esses “outros”, e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação nas suas brincadeiras. Com isto seria neste novo que o brincar traz, que o professor, como mediador, junto com a criança vai auxiliar a mesma a estabelecer novos pensamentos, ações, significados, papéis sociais e regras sobre o mundo que é possível de ser desenhado no brincar.

De acordo com Borba (2006, p.33-34), na brincadeira ocorrem aprendizagens singulares, pois a relação da criança com o mundo é marcada pelo distanciamento da

realidade da vida comum, com isto, diante desta possibilidade que o brincar proporciona o docente mediador tende atuar neste espaço que o brincar apresenta que é do novo, recriação e ressignificação, ajudando para que a criança atribua novos significados e estabeleça novas relações com os objetos físicos e sociais, como também, organize novas realidades a partir de planos imaginados. Ou seja, o professor mediador tem a função de ajudar a criança a descobrir, ressignificar e transgredir no seu brincar, para que, a mesma realize saltos importantes na sua aprendizagem, e também, no seu desenvolvimento.

Da mesma forma, Rojas (2007, p.18-25) afirma que enquanto mediadores das brincadeiras o professor tenha o cuidado de não se tornar o centro das atenções ou de todas as determinações de regras e escolhas das brincadeiras, pois senão as crianças não estarão brincando, mas fazendo mais uma atividade “enfadonha”, na qual a preocupação não está em atender os seus desejos e necessidades delas, mais em atingir os objetivos que os professores consideram os melhores para as crianças. Neste ponto, é necessário ressaltar que as crianças percebem claramente quando a brincadeira é de verdade ou quando não é, pois “[...] as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade [...]” (Mário Quintana).

Vejamos o que Borba (2006, p.43) afirma sobre isto:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário será compreendida apenas como um exercício.

Barcelar (2007, p.50-60) recomenda que o educador mediador precisa, estar atento, para atuar de maneira que possa equilibrar as suas propostas de atividades, para que não atenda somente aos objetivos dos planos de aulas, sem levar em vista determinados questionamentos: será que esta atividade está contribuindo para o desenvolvimento da criança? , ou está proporcionando alegria, prazer e bem-estar?

Ou seja, é necessário que tenhamos cuidado com as nossas intervenções para que em vez de estarmos auxiliando a criança a ressignificar os seus valores, crenças, hábitos no seu brincar, não estejamos impondo o nosso pensar, valores e crenças de adultos como verdade.

Lapierre e Aucouturier (1986, p.23) nos sinalizam que precisamos estar conscientes das nossas possibilidades enquanto mediadores:

[...] estar disponível, saber esperar, não querer, numa preocupação de eficácia aparente, que não passa de uma projeção da ansiedade

pedagógica, precipitar uma evolução que demanda tempos de integração suficientemente longos para permitir o investimento e a ultrapassagem progressivos do prazer ligado a cada etapa.

O docente enquanto mediador no brincar, na sala de atividades não pode utilizar a mesma como um instrumento de ensino, em que a grande preocupação esteja em atingir aos resultados previamente determinados, mas em fazer do espaço da brincadeira um lugar em que a criança junto com ele e as outras crianças possam refletir sobre os conceitos matemáticos, lingüísticos ou científicos em que através das brincadeiras a mesma vai poder compreender toda a complexidade que estes conceitos envolvem.

Em suma, o brincar é uma das formas de aprender da criança, ela ocorre somente através das relações interpessoais, o sujeito aprende a brincar com as outras crianças e os adultos a sua volta, entre eles, há o docente. O professor assumiria o papel de mediador no brincar, pois ampliaria o repertório cultural das crianças e apresentaria novas brincadeiras e brinquedos, colocando elementos desafiadores nas atividades, com isso possibilitando as crianças que desenvolvam as suas habilidades. Assim o docente, pode ampliar os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

#### **4.2. O PROFESSOR OBSERVADOR NO BRINCAR**

Na rotina das crianças da Educação Infantil, inclusive, as de três anos de idade, as áreas externas da escola constituem como mais um ambiente social para o brincar, em que elas interagem em grandes e pequenos grupos. Seria o que os educadores chamam de brincadeiras livres, que são aquelas brincadeiras que as crianças praticam nos recreios, em que é esperado, a priori, que os docentes não façam intervenções durante o brincar das crianças.

Mas, será que o docente neste momento deve ficar a parte deste brincar livre da criança? Novamente nos questionamos: que possibilidade de atuação o docente teria no brincar livre desta criança?

De acordo Kishimoto (apud, Lakatos 2009, p.31), nos momentos de brincadeiras livres o professor não precisa ficar ausente do mesmo, para ela é necessário que o docente se faça presente no olhar, pois através do seu olhar o professor pode conhecer as representações ou visões de mundo da criança expressos no seu brincar.

Vejamos o que a próprio Kishimoto(apud, Lakatos 2009, p.31), nos esclarece sobre isto:

Ao adulto cabe interpretar os sinais que a criança dá de suas habilidades e maturidade. Observando como ela explora os objetos e os interesses que manifesta, o educador perspicaz é capaz de fixar sua atenção para estimular novas aquisições.

Concordando com Kishimoto temos Craidy (1998, p.60-62), que nos afirma que a brincadeira livre além de ser um momento importante para criança, é também, uma oportunidade em que o docente tem de observar a mesma e conhecer melhor a própria criança. Com isto ela nos sinaliza que é necessário que o docente possa garantir diariamente momentos de observação do brincar das crianças, e “não dar as costas” a eles, justificando que são momentos livres, das crianças.

Rojas (2007, p.50-60) nos sinaliza que ao observar o brincar o docente possui a chance de conhecer e compreender melhor o desenvolvimento da criança, pois o mesmo seria uma forma de acesso as experiências vividas profundamente pela criança em seu brincar. Da mesma forma, Abbott (2006, p.83-107) nos esclarece que na observação do brincar por parte do docente, o mesmo terá a oportunidade de ter ingresso a informações sobre o nível de desenvolvimento das crianças, como também, sobre o seu estado emocional, cognitivo, motor, social, entre outros.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Borba (2006, p.35-40), nos afirma que na prática pedagógica, é preciso que o professor reserve alguns momentos da sua rotina junto com as crianças, para observar as mesmas brincando. Pois, por meio da observação o docente, poderá descobrir uma parte do mundo e das experiências que são vividas pelas crianças nas suas brincadeiras. Assim, para ela, ao observamos as crianças brincando, podemos conhecê-las melhor, pois uma parte de seu mundo e experiências revela-se nas construções de ações e significados nas suas brincadeiras.

Dentro desta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNs) de 2010 no Artigo 10 Seção I também orientam que na prática pedagógica dos docentes nas instituições de Educação Infantil, faça parte a observação crítica das brincadeiras e interações das crianças no seu cotidiano.

Nesta mesma discussão, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.28) propõe que o docente tenha um papel de observador neste brincar das crianças, pois para o referencial, a observação é uma das possibilidades que o docente pode ter de conhecer o desenvolvimento das crianças e suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais, motoras, entre outros, no seu brincar.

[...] os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Portanto, de acordo com os documentos oficiais e alguns teóricos anteriormente citados acima, para estes, nas brincadeiras livres o docente tem a possibilidade de atuar como um observador do brincar desta criança, porém o que significa esta presença no olhar. Ou seja, o que significa observar?

Para responder a esta questão, escolhemos como referencia principal Marilene Freire, pois consideramos que dentre os diversos teóricos e suas respectivas leituras, ela que melhor neste momento responde a indagação formulada acima. Através de seus estudos ela nos traz grandes contribuições do que significa o observar, com isto fornecendo uma maior compreensão do que, então seria o professor como observador no brincar.

De acordo com Freire (2003, p.10-14), observar não é simplesmente um “ver qualquer”, superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento, ou seja, um olhar que seja carregado de preconceito, simplicidade ou reducionista. Na verdade ela nos desafia a encarar o ato de observação de um outro lugar, que seria um olhar implicado na curiosidade, porém não aquele em que examinamos o que está ao nosso alcance, mas o que está além do palpável pelos nossos próprios olhos. Ou seja, Freire(2003,p.10-14) nos provoca a termos um olhar que pense, reflita, interprete, avalie. Um olhar que envolva, não somente, a visão, mais que vá além e se concretize em atenção e presença, que inclui neste processo de concentração do olhar a escuta, ou seja, que nesta observação o olhar e a escuta estejam caminhando juntas.

Concordando com Freire, temos Merch (2002, p.5-17) que sinaliza a importância da escuta na observação, pois diferentemente do que idealizamos sobre o que significa observar, que seria somente utilizar o olhar (a visão), para ela neste processo de observação não seja utilizando unicamente o olhar, mas a escuta é muito significativo, por que por meio da palavra, que não é apenas uma reunião de letras, mas é carregada de significados sociais. Através da escuta o docente como observador pode adentrar no mundo desta criança em seu brincar. Assim para Merch (2002, p.7) “É preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica”.

Freire (2003, p.11-19) nos sinaliza que no ato de observação é necessário que o olhar e a escuta não estejam indiferentes ou alienados da realidade do grupo que está sendo observado, pois o objetivo da observação deve estar na busca constante de ver e escutar o real, no caso, o educando real, por que temos sempre a tendência de colocarmos na frente do nosso objeto de observação (no caso a criança) o que temos na nossa imaginação e fantasia, ou seja, o grupo idealizado.

Assim, neste processo de um olhar sensível (que seria o termo utilizado por Freire para denominar o ato de observação) é imprescindível que implique em entrega ao outro, no caso estar aberto para vê-lo e ouvi-lo como é, no que diz ,partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Ou seja, o docente na ação de olhar e escutar parta do princípio de um movimento de saída dele mesmo para ver o outro (a criança) e a sua realidade, tomando como ponto de partida seus próprios pontos de vista, segundo a sua história.

Freire(2003,p.30-34) nos propõe que é preciso que sejamos em nossas histórias de vida, desafiados e educados para assumir um olhar-sensível, ou seja, para um olhar que vai além do que podemos tocar, possibilitando aprendizagens.Vejamos o que Freire (2003, p.34) acrescenta sobre isto:

Vejamos o que Freire (2003, p.34) tem a nos dizer sobre isto:

Aprender a ver significa perceber significativamente as diferenças, gerando relações entre variedades complexas. Qualidades passam a ser definidas. Formas, texturas, superfícies e cores tornam-se específicas. Movimentos, direções, tamanhos e distâncias, propriedades como dentro e fora, compatibilidade, simetria, oposição e continuidade são reconhecidos ,assim como objetos,sujeitos, acontecimentos e situações.

Diante do que Freire nos propõe sobre o que significa o ato de observação, podemos concluir que a postura do professor como observador na brincadeira, em vez de, observar a brincadeira da criança sem nenhum interesse ou com apenas admiração de um simples ato ou ação infantil, ou seja, observar aquela brincadeira como simplesmente momento de prazer sem significado educativo, emocional, motor, social, para a criança, compreenda que o seu olhar tem de ser curioso, questionador, inovador, transgressor. Além disso, que o professor possa observar as brincadeiras das crianças, além do que elas visivelmente nos apresentam, mas como um espaço de aprendizagem e de significado para a mesma.

Assim, o docente que utiliza da possibilidade de observar as brincadeiras das crianças entenda que o seu olhar dever ser compromissado com a criança e o seu brincar, uma

observação presente no olhar e na escuta que tenha como objetivo a busca de novos ângulos e construções de relações que a criança cria no seu brincar, ou seja, um olhar que procure examinar os gestos, as falas, as construções de pensamento desta criança nas suas brincadeiras.

Assim, o docente que utiliza a possibilidade de observar as brincadeiras das crianças possa entender que o seu olhar deve ser comprometido com a criança e o seu brincar, uma observação presente no olhar e na escuta e que tenha como objetivo a busca de novos ângulos e construções de relações sobre o que a criança cria no seu brincar, ou seja, um olhar que procure examinar os gestos, as falas, as construções de pensamento desta criança nas suas brincadeiras.

Para isto, é necessário que na sua observação das brincadeiras, o docente tenha a capacidade de quebrar as amarras de um olhar comum e possa perceber que havia muito mais naquela simples brincadeira de boneca, de casinha, batman, homem-aranha, entre outros, para notar. Como também, esteja aberto para as novidades, transgressões e visões de mundo que a criança apresenta e vivencia no seu brincar, ou seja, o docente não tem de observar a partir do seu ponto de vista, mas do da criança, com isto tanto as perguntas quanto as respostas tem de partir da criança dentro do seu brincar.

É importante dizer que a brincadeira, por ser um espaço em movimento composta por gestos, falas, ações, pensamentos da criança, esta conseqüentemente são modificados a todo o momento e neste movimento constante de idéias, ações e emoções é necessário que o professor observador possa registrar o brincar da criança. Nesta perspectiva, Freire (2003, p.10-14) recomenda para que as observações não se percam e possam ser utilizadas como um futuro instrumento de trabalho é preciso que sejam registradas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.58-59) sugere que o professor como observador possa registrar no brincar das crianças os seus processos de aprendizagem, as qualidades de interações estabelecidas entre as crianças, fornecendo assim aos professores mais uma possibilidade de uma visão integral das crianças. Da mesma forma, o mesmo nos aponta que, o docente pode utilizar diversos instrumentos de registro disponíveis, como também é dada ao professor a oportunidade de criar os seus próprios meios de registro.

Vejamos o que o próprio RCN (1998, p.59) nos afirma sobre isto:

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento



educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

Ratificando que o RCN propõe o Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2010 no Artigo 10 Seção II, sinaliza que o docente tem a possibilidade de utilizar de múltiplos instrumentos de registro como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros. Nesta perspectiva, temos Hust (2006, p.210) que ao afirma que é importante no processo de observação do brincar o registro do mesmo pelo professor, a mesma sugeri inúmeras formas de registro, entre elas, os formulários, abaixo a um exemplo destas.

**Figura 6:**

Formulário de registro de observação de brincadeiras com os seguintes campos:

- Data
- Hora (incluindo a duração)
- Lugar
- Nomes das crianças
- Idades
- Ações
- Conversas
- Temas do brincar

Além disso, Abbott (2006, p.100-106), nos aponta que é necessário que ao registrar as brincadeiras das crianças o docente deva dar ênfase não ao produto (as conseqüências daquela brincadeira), mas a todo processo implicado na brincadeira da criança, ou seja, desde o momento de escolha daquela brincadeira, os brinquedos utilizados, as construções de pensamentos da criança, as emoções externadas e por fim o que dela a criança aprendeu.

De acordo com Borba (2006, p.33-40) o docente tem de observar com imenso cuidado as diferentes e variadas situações de brincadeiras organizadas pelas crianças, ou seja, os papéis, participações, cenários, regras, ações, significados e conflitos que são gerados pelas crianças no seu brincar. Então para Borba (2006, p.38) é necessário que o professor esteja atento na sua observação para as falas, expressões e gestos das crianças enquanto brincam.

Craidy (1998, p.50-65) convida aos docentes a estarem atentos ao observar o brincar das crianças, as organizações dos papéis entre elas (que é o pai, mãe, a filha, o cachorro, o médico, o lobo, a bruxa); o desenvolvimento das narrativas; o tempo de duração de cada brincadeira; as escolhas das roupas com as quais vão compor seus personagens; os gestos e palavras que compõem os diversos personagens vividos pela criança e de que maneira as mesmas utilizam os brinquedos.

Diante das observações coletadas e dos registros realizados sobre o brincar das crianças, Freire (2003, p.10-20) novamente nos coloca que na observação temos de realizar um movimento de trazer para dentro de si a realidade observada e registrada, ou seja, é necessário que o docente possa refletir sobre o que observou do brincar das crianças. Pois, de acordo com ela, a observação não deve ter fim em si mesma, ou seja, a observação precisa estar atrelada a uma reflexão, e assim, diante das observações e registros realizados o docente possa pensar, interpretar, sobre o que viu, ou seja, seria um observar que pensa, e é feita de interrogações, que busca nelas através dos teóricos utilizados respostas para as mesmas.

Neste ponto, podemos compreender que refletir sobre a realidade vivida pelas crianças no seu brincar, é um movimento de trazer para dentro o que foi observado sobre a criança, mas a reflexão tem de estar baseada em teorias e não pelo que o professor “acha ou deixa de achar”, ou seja, é necessário que nesta reflexão existam referências teóricas nas quais os docentes acreditem ou que inspirem a sua prática pedagógica.

Assim, o docente ao refletir sobre o que observar no brincar das crianças pode voltar à teoria para ampliar seus pensamentos e seu olhar, fazendo com que as suas observações, sejam baseadas numa reflexão, ou seja, o olhar vai além dos dados sensoriais, pois como coloca Freire (2003, p.21) o olhar “[...] sem pensar só percebe, só quer ver o homogêneo, o bonito, o que compreende. O resto não lhe serve. È jogado fora como se uma parte da realidade pudesse, de fato, ser jogada no lixo.”

Segundo o RCN (1998, p.50-59), após as observações e reflexões feitas é preciso que isto gere uma ação pedagógica, ou seja, que destas observações e reflexões o professor possa redefinir o planejamento das suas atividades e criar situações que possam originar avanços na aprendizagem das crianças. Ou seja, que das observações do brincar e da possibilidade de conhecer melhor a criança, o docente possa redirecionar, reorientar e ajustar as suas intervenções junto com as crianças.

Assim, através das atentas observações do docente, o mesmo pode através do seu olhar colocado no brincar da criança, ajudá-las a entender sobre si mesmas e o mundo que elas

fazem parte, inclusive, auxiliando as mesmas também a interferir sobre ele, e conseqüentemente, poder transformá-lo. (CRAIDY 1998, p.60-70)

Em suma, a brincadeira é um espaço de comunicação da criança com o mundo e os adultos, nesta interação o professor tem a possibilidade de observar o brincar desta criança. Contudo, neste processo de observação, a qualidade do mesmo dependerá de como o docente encara a observação e de como ele conduzirá a sua observação no brincar das crianças. Assim, é necessário que o professor sempre possa repensar na sua prática pedagógica de como neste percurso o mesmo direciona as suas observações, para que as mesmas sempre tenham como conseqüências, um maior conhecimento das crianças, como também, a melhoria de suas intervenções junto com as mesmas.

### **4.3. PARCEIRO NO BRINCAR**

Nas discussões anteriores das duas possibilidades de atuação que o professor pode ter no brincar da criança, proposta nesta pesquisa que são: o docente como mediador e como observador no brincar. Tanto o professor como mediador ou como observador na brincadeira, os mesmos têm espaços e recursos bastante definidos de atuação no brincar das crianças, como por exemplo, o docente como mediador tem que atuar especificamente no nível de desenvolvimento proximal que a criança cria no seu brincar. Como também, o docente como observador é aquele que através do seu olhar sensível tentará compreender a criança e o seu brincar, ou seja, o docente mediador tem como recurso a mediação entre ele e a criança, enquanto, o professor observador tem o seu olhar como maneira de ação no brincar das crianças.

Contudo, no decorrer da análise destas duas possibilidades acima fomos nos questionando se nestas duas possibilidades o professor tem a oportunidade de brincar junto com a criança, ou seja, será que nas suas intervenções e observações o professor como mediador ou observador está brincando junto com as suas crianças?

Dessa forma, a partir do próprio brincar, percebemos que no espaço do brincar o professor junto com a criança pode criar também as suas próprias possibilidades, pois como o brincar é um ambiente em que é possível, reordenar, recriar, reorganizar, reformular, então a mesma proporciona ao docente recriar as suas possibilidades de atuação nas brincadeiras das crianças.

Partindo desta liberdade em que o brincar oferece ao professor, criamos nesta pesquisa uma nova possibilidade de atuação para o docente no brincar da criança, em que o mesmo poderia ser parceiro. Assim, o objetivo deste tópico centra-se no desenvolvimento desta nova possibilidade, o professor como parceiro.

Para começar, por que utilizamos este termo parceiro e não outro para nomear esta possibilidade nesta pesquisa? Ou melhor, quem seria esse professor parceiro no brincar?

Inicialmente, procuramos um termo que significasse o objetivo desta nova possibilidade de atuação em que o docente brinca junto com a criança. Então, através de várias pesquisas, encontramos o termo parceiro, e percebemos a partir do seu significado o porquê desta palavra e não de outra. Utilizando como referência o Dicionário Aurélio (1986, p.24) parceiro significa:

**parceiro**

par.cei.ro

*adj (lat partiarium)* Par, parêlho, semelhante. *sm* 1 O que tem parceria. 2 Sócio. 3 Pessoa com quem se joga. 4 Companheiro. 5 *pop* Espertalhão, finório. *P. locador, Dir:* o que cultiva o prédio rústico em parceria. *P. locatário, Dir:* locatário que recebe o prédio em parceria. *P. proprietário, Dir:* o dono do prédio, ou do gado, na parceria agrícola ou pecuária. *P. tratador, Dir:* aquele que trata, ou cria os animais, na parceria pecuária.

Recortemos algumas palavras da citação acima que seriam elas: companheiro, par e pessoa com quem se joga. Podemos entender que parceiro é aquele companheiro que em qualquer atividade, seja jogo de futebol, brincadeira, trabalho, entre outros, simplesmente *vai junto* ou *faz junto* com o seu par. Na parceria não existem preocupações, objetivos, idéias pré-formadas, ou etapas a serem atingidas, o sentido único para a parceria é puramente estar com o seu outro parceiro fazendo junto o que os mesmos querem ou desejam, ou seja, estarem totalmente inteiros naquilo em que estão fazendo juntos.

A partir deste ponto, relacionando com o tema desta pesquisa, podemos atrelar que o professor como parceiro no brincar seria aquele que *vai junto* com seu outro parceiro, a criança sentindo, decidindo, analisando no brincar. Ou seja, vão juntos em cada desafio que o brincar apresentar, vivenciá-los unidos. Assim, na sua parceria na brincadeira da criança o docente vai mergulhar com esta criança no que a brincadeira propor naquele momento, com

isto é necessário, aliás, é imprescindível que o mesmo esteja *inteiro* tanto de corpo e mente naquele tempo da sua parceria com a criança. Dessa forma, o professor irá construir junto com a criança, e nesta parceria, pode acontecer uma mudança nos parceiros.

Nesta parceria não cabe espaço para as preocupações pedagógicas que são exigidas dos professores tanto nas suas mediações quanto nas suas observações, o mesmo não terá mais o papel de mediador ou de observador no brincar, seria simplesmente mais um sujeito, ou melhor, parceiro das crianças em suas brincadeiras. É indispensável que o docente, nesta parceria, não seja mais o professor no brincar, ou seja, é preciso que o mesmo se despida do seu papel de professor em ensinar algo a criança, e somente, seja mais um parceiro na brincadeira das crianças, não se incomodando com os objetivos pedagógicos, mas em brincar junto com a criança. O parceiro no brincar não precisa fazer planejamentos pedagógicos com objetivos e metodologias a serem alcançados, como também, não é preciso que o mesmo se preocupe em realizar mediações e observações deste brincar, só é preciso que o parceiro brinque junto com a criança.

Com isso, a brincadeira não vai ser vivida pensando no futuro, naquilo em que a criança vai apreender com aquela brincadeira, mas o parceiro vai se atentar para o presente, para o que ele e seu parceiro que é a criança *vai estar fazendo* naquele momento, ou seja, não estaremos preocupados com o que consideramos importante para o futuro da criança, mas estaremos junto com ela vivendo o seu presente.

Vejam os que Barcelar (2007, p.17-18) tem a nos dizer sobre isto:

Freqüentemente, preocupados com o futuro da criança, propomos atividades que estarão preparando-as para aquisição de hábitos, atitudes, conhecimentos que, na nossa intenção, serão importantes para sua vida, quando, na verdade, o importante para vida da criança é poder expressar-se, poder brincar pelo brincar, no momento presente, tomando posse de si mesmo, motora e psicologicamente.

A brincadeira é um espaço em que a renovação e a transmissão caminham juntas. Diante disso, tanto o professor como mediador quanto como observador tem lugares restritos de possibilidade de atuação no brincar da criança, pois ambos, na verdade, atuam no espaço do novo que o brincar proporciona porque os dois preocupam-se em assegurar que deste novo possa ocorrer aprendizagens para a criança. Ou seja, o mediador e observador do brincar tanto nas suas intervenções quanto nas suas observações precisam trabalhar no novo do brincar para realizar novas aprendizagens e atingir objetivos pedagógicos.

Enquanto, o parceiro pode transitar em vários tempos do brincar, tanto no que a criança não consegue elaborar sozinha, quanto no que está garantido na aprendizagem pela criança, por que ele não vai estar preocupado em proporcionar aprendizagens, mais em estar com a criança, por isto se acontecer alguma aprendizagem será excelente, porém se naquela brincadeira for reforçado idéias e situações de aprendizagens pela criança, o parceiro não estará preocupado, por que o mais importante foi em ir junto com a criança na brincadeira. Com isso, o parceiro não vai estar esperando que naquela brincadeira a criança vai aprender os conceitos de números, perto ou longe, em cima em baixo, ou alguma palavra nova, ou seja, o parceiro vai simplesmente brincar.

O poeta Buarque (1995, p.25), através da sua música João e Maria, retrata sobre a liberdade que os parceiros devem assumir na brincadeira:

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só fala inglês  
A noiva do caubói era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês

Dessa forma, por meio da música de Buarque podemos compreender que na parceria do brincar, o seu princípio máximo é a *liberdade* entre os parceiros, então é esperado que os mesmos possam vivenciar o mundo da brincadeira em todas as suas formas, tamanhos e relações que nelas existem, ou seja, que o parceiro possa se abrir para deixar ser, ver, sentir e inventar. Possam rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, ladrão, policia, entre tantos outros, seja capaz de vivenciar e experimentar com o seu parceiro (a criança) a brincadeira, ou seja, que os parceiros com total liberdade possam no brincar ir construindo juntos as cenas das brincadeiras.

Outra referência de liberdade que não podemos deixar de mencionar, pois a mesma é fundamental, é a própria criança, pois a mesma quando esta brincando é livre para voar, cair, sentir, viver, experimentar e vivenciar, com isto que o parceiro dela (o adulto) no brincar possa ser livre também para o encanto, a magia, a alegria e trocas que no brincar junto com a criança oportunizar. Ou seja, que o parceiro como um poeta que brinca livremente com as palavras, possa brincar livremente com o seu parceiro que é a criança.

Para isto, que postura poderia ter um parceiro diante de uma criança em sua brincadeira? Respondendo a isto temos como possibilidade que os mesmos possam ser

antropofágicos. Contudo o que seria uma postura antropofágica? Tomando como referência Silva (2006, p.195-217) o mesmo define a postura antropofágica como um “[...] ato de devoração do outro e, a nosso ver, inevitavelmente de si mesmo e de toda a memória coletiva, ancestralmente construída e devorada”. Transpondo o conceito de antropofagia de Silva com a análise sobre o parceiro no brincar, podemos compreender que este ato de devoração proposto para o parceiro junto com a criança, seja com a finalidade de na sua com- vivência devorante com a criança o mesmo tenha a possibilidade de conhecer as diferenças e igualdades da mesma e reconhecer que o outro (a criança) é o complemento e motivo de estar no mundo e que para compreender este outro que faz parte da nossa realidade é preciso que possamos ter uma convivência devorante. Com isto, o professor que se propõe a ser um parceiro no brincar com as crianças têm de despir-se da figura de docente que desempenha e possa ser mais um par, companheiro, cúmplice, ou melhor, um parceiro que possa ir junto com a criança de tal forma que na sua com- vivência devorante os mesmos possam descobrir um ao outro de uma forma profunda e única.

Assim, que nesta parceria no brincar, possa ser uma vivência quase visceral, em que os parceiros nesta brincadeira praticamente devorem um ao outro, mais não no sentido concreto da palavra, mas abstratamente no sentido de que os dois parceiros possam perceber que o outro é a peça importante da brincadeira, ou seja, é no ir junto com a criança que seu parceiro (no caso o professor) possa devorar um ao outro como uma forma de compreender os parceiros que fazem parte do brincar.

Diferentemente das outras possibilidades discutidas que foram o professor mediador e observador no brincar, os mesmos para tentar chegar à criança necessitam recorrer as teorias e concepções de infância, mas o parceiro na brincadeira depende somente da criança para chegar a ela mesma, ou seja, não vai precisar utilizar de nenhum outro recurso pedagógico, pois a própria fonte de conhecimento da criança será ela mesma enquanto parceira no seu brincar. Assim, o parceiro vai compreender esta criança em sua parceria não através de idéias já pré-formadas pelas concepções de infância que são construídas pelas teorias, mas o parceiro irá entender esta criança por ela mesma, então para chegar a ela não será preciso utilizar de teorias, ou seja, entre a criança e o parceiro não existirá nenhuma barreira.

Vejamos o que Silva (2006, p.197) tem a dizer sobre isto:

[...] tinha como centralidade a existência para o outro, ela movia-se para e com o outro, sendo todos os seus acontecimentos fruto desse movimento complexo e contraditório.

No decorrer da análise de quem seria este parceiro no brincar, construído nesta pesquisa, como mais uma possibilidade de ocupação pelo docente no brincar das crianças, podemos perceber que existem palavras que simbolizam o que significa esta parceria na brincadeira: inteiro, vai junto, faz junto, presente e liberdade. Ou seja, nesta parceria, o parceiro em questão seria aquele que junto com a criança se entrega por inteiro na brincadeira com total liberdade e vive plenamente o tempo presente daquela brincadeira.

Com isto, será que não poderíamos considerar que esta possibilidade de parceria no brincar não seria um estado lúdico?

Pensando nisto, tomamos como referência Luckesi (2002, p.26) que define que o estado lúdico seria aquele em que os envolvidos vivenciaríamos uma sensação interna de plenitude, prazer e alegria, seria uma vivência em que a atenção e presença é inteira, na qual o corpo, emoção e mente estariam totalmente integrados e mergulhados.

Ainda de acordo com Luckesi (2002, p.26-27), numa vivência lúdica, não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado, ou seja, o mais importante não são os frutos obtidos com aquela atividade lúdica ou com a própria vivência, mas aquele instante em que os envolvidos de forma inteira e plena podem mergulhar num movimento de vivência lúdica.

No percurso reflexivo ou na tentativa de uma definição do que seria o estado lúdico Luckesi nos traz um conceito interessante, “jogo-jogante”.

Vejamos como o próprio Luckesi (2005, p.2) defini este conceito:

[...] é a vida em seu movimento criativo. Jogo-jogante que, por vezes, se encerra nele mesmo. Só o prazer de jogar, para não chegar a lugar nenhum, nem à solução alguma. Somente o prazer de estar juntos e jogar. O jogo-jogante tem a ver com o entretenimento, que é um brincar criativo e muitas vezes até mesmo hilariante. Nessa perspectiva, Huizinga dizia que o jogo tem uma finalidade em si mesmo. Ou ainda um jogo-jogante que não é entretenimento, mas também não se materializa num bem material explícito, como “dar uma boa aula”; é o jogo-jogante-vivente. Outras vezes, nesse espaço potencial, o jogo-jogante conduz a um resultado concreto, que pode ser utilizado e reutilizado por cada um ou por todos.

Assim, Luckesi (2005, p.2) nos propõe que cheios do espírito lúdico possamos brincar pelo simples prazer de jogar (ou brincar), que neste brincar não se tenha a preocupação de se chegar a algum lugar ou objetivo, ou ainda, que neste brincar se possa solucionar algum



déficit cognitivo, emocional, motor, social do participante deste jogo-jogante, que simplesmente neste jogo-jogante os envolvidos tenham “Somente o prazer de estar juntos e jogar”.

Relacionando com o parceiro no brincar, consideramos que as reflexões de Luckesi são como um convite para que os parceiros possam nas brincadeiras com os seus outros parceiros (as crianças) estarem inteiros flexíveis e plenos. Nesta entrega total a ludicidade e a criança, que o parceiro esteja de corpo e mente naquela brincadeira, que o mesmo durante o brincar não fique preocupado se a criança esta aprendendo isso ou aquilo ou se o próprio está ensinando ou mediando algo, ou seja, que a única preocupação seja em brincar.

Com isto, através da definição de Luckesi sobre ludicidade e o espírito lúdico podemos compreender que a parceria no brincar, é uma tentativa que o docente pode ter em mãos na sua rotina com as crianças nas escolas de Educação Infantil para que o mesmo possa mergulhar plenamente com as crianças em um estado lúdico profundo. Ou seja, que nesta parceria ambos envolvidos nela possam ter uma experiência de pleno prazer, alegria, bem-estar e autoconhecimento.

Por enquanto concluímos esta tentativa de definir o que seria o parceiro no brincar considerando que o mesmo é uma alternativa para os docentes da Educação Infantil que desejam brincar junto com as suas crianças. Contudo, que neste brincar junto é imprescindível que o parceiro esteja inteiro e pleno neste fazer junto na brincadeira, ou seja, que ele enquanto parceiro possa mergulhar profundamente com a criança nas cenas construídas na brincadeira. E que nesta parceria a liberdade seja o ponto máximo, a liberdade para conhecer, escutar, perguntar, imitar, criar e recriar, ou seja, que na parceria tanto o professor quanto a criança possam vivenciar na mais potência a brincadeira.

Então, que os professores não tenham medo da intensidade quase devorativa desta parceria, que se joguem, e quem sabe, como numa mágica, o professor possa descobrir quem são as crianças, por elas mesmas, e que não precisamos somente de concepções e teorias para isto.

## 5. CONCLUINDO...

Neste estudo construiu-se certezas e incertezas sobre as possibilidades de lugares de atuação do professor no brincar da criança . Através da revisão histórica da relação entre o docente e o brincar, entre as idas e vindas dos tempos, a história demonstra que o docente é um ator importante no brincar da criança. Com isso, formulou-se a primeira certeza acerca da relação entre as possibilidades do docente e o universo da brincadeira, o docente é um personagem significativo na elaboração das tramas no brincar pela criança.

Ao analisar o brincar da criança e o seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional foi possível compreender que a mesma também utiliza esse recurso na tentativa de elucidar e responder questionamentos sobre a sua realidade, com isso formulou-se a segunda certeza. Dessa forma, os momentos de brincar da criança não devem ser encarados como um passatempo, mas como espaço de aprendizagem e uma forma da criança se relacionar com ela e com o mundo que tem a descobrir.

As formulações dessas duas certezas, apresentadas anteriormente permitiram iniciar uma possível discussão sobre alguns lugares ocupados pelo professor no momento do brincar da criança.

Dentre as inúmeras possibilidades apresentadas pelos teóricos, escolhemos duas para analisarmos. A primeira foi o professor como mediador no brincar, na qual o mesmo seria um criador de novas situações de aprendizagem, ou seja, estimularia novos significados, construções e relações da criança em seu brincar, na qual, a mesma sem ajuda de um adulto ou parceiro semelhante não conseguiria realizar sozinha. Dessa forma, o docente como mediador seria aquele que no confronto com ele próprio e com a criança no seu brincar estimularia este pequeno sujeito a descobrir o que ainda não sabe. Com isso, inclusive, a criança pode encontrar novas respostas para as suas questões sobre a realidade.

A segunda possibilidade de atuação no brincar da criança, foi o docente como observador, na qual o mesmo com seu olhar sensível precisa respeitar a individualidade da mesma, considerando que cada criança expressa seus sentimentos, experimenta e vivencia o brincar de forma particular, pois cada uma delas tem uma maneira única de ser e estar no mundo. Assim, o professor como observador no brincar não pode observar a brincadeira sob o seu posto de vista, mas sob o da própria criança, ou seja, os questionamentos, reflexões e ações que vierem desta observação deve partir do que a criança vivenciou no seu brincar.

Neste ato de observação, o mesmo pode seguir três etapas fundamentais, a primeira a própria observação com um olhar sensível, em seguida a reflexão sobre o que se observou no brincar, e por fim, a ação diante do observado, ou seja, que a observação do docente seja um olhar sensível-pensante-aplicativo.

Por fim, na análise destas duas atuações do professor no brincar da criança, consideramos que as mesmas têm as suas limitações, pois nessas duas, têm-se espaços específicos de possibilidades de atuação do professor no brincar da criança. Dessa forma, foi necessária a criação de um novo entendimento sobre a possibilidade de atuação desse professor no brincar da criança que extrapolasse as restrições das duas possibilidades já mencionadas. Assim, formula-se um entendimento do que seria o *parceiro*, ou seja, aquele que *vai junto* ou *faz junto* com o seu par. Sendo que nesta parceria, não há preocupações com objetivos pedagógicos, idéias pré-formadas, ou etapas a serem atingidas, e é imprescindível que o mesmo esteja *inteiro* tanto de corpo e mente na sua parceria com a criança.

Nesta situação, acima relatada, o docente não teria o papel de mediador nem tampouco de observador no brincar da criança, seria simplesmente mais um sujeito, ou melhor, parceiro das crianças nas suas brincadeiras. É indispensável que o docente nesta parceria não ocupe obrigatoriamente um lugar de ensinante. Com isto é preciso que o professor se despida do seu papel de mediador e observador, ou seja, que o mesmo, enquanto parceiro vivencie a brincadeira com a criança não pensando no futuro, naquilo em que a criança vai aprender com aquela brincadeira. O parceiro vai preocupar-se com o *presente*, com o que ele e a criança vão *estar fazendo* naquele momento, ou seja, em estar junto com ela vivendo o seu presente.

Apenas, é necessário que o *parceiro* brinque com a criança, que nesta parceria haja entrega total do parceiro, ou seja, que o mesmo possa mergulhar junto com a criança no seu brincar, então que o parceiro possa rolar no chão, brincar de polícia e ladrão, pegue na terra, brinque de bruxa, faça e aconteça. Que o parceiro possa ser um grande companheiro, ou melhor, um cúmplice nas tramas que serão construídas no brincar entre ele e a criança.

Dessa forma, que na parceria do brincar haja liberdade entre os parceiros para serem e fazerem o que quiserem conhecer, escutar, imitar, perguntar, criar e recriar. Além da liberdade de corpo e alma que na parceria é possível, a mesma também garanta que o professor como parceiro tenha total liberdade para transitar entre os vários espaços e tempos do brincar da criança, ou seja, o mesmo possa passar pelo que a criança tem garantido de aprendizagem como o que ela ainda não sabe, pois diferentemente das possibilidades de mediação e observação que tem lugares específicos de atuação o parceiro com a liberdade em mãos pode percorrer os inúmeros caminhos que o brincar apresenta.

Podemos afirmar também que nesta parceria não existirá barreiras entre os parceiros, ou seja, não vai haver teorias de desenvolvimento, planejamentos, metodologias, objetivos, entre outros, será apenas o adulto e a criança no brincar. Para o docente, como parceiro, chegar até a criança não é preciso se utilizar das teorias ou concepções de infância, mas será a própria criança, como sua parceira, que será a própria fonte de conhecimento, o que partirá daí será uma com-vivência devorativa um do outro, em que o parceiro terá a possibilidade de conhecer a criança. Na parceria o outro é o complemento e para compreender a criança é preciso que possamos ter uma convivência devorante.

Assim, o professor que escolhe ser um parceiro no brincar com as crianças têm de despir-se da figura de docente e seja um par, companheiro, cúmplice, ou melhor, um parceiro que possa ir junto com a criança de tal forma que na sua com- vivência devorante os mesmos possam descobrir um ao outro de uma forma intensa e diferenciada.

E por que não afirmar diante deste entendimento sobre o parceiro no brincar que o mesmo não teria um espírito lúdico, pois o mesmo tem como principio a liberdade, a inteireza, plenitude, o bem-estar, alegria, ou seja, na parceria os envolvidos vivenciam o brincar na própria pele de forma plena e inteira.

Esta nova possibilidade do docente poderia proporcionar vários ganhos para os espaços educativos da Educação Infantil, como também, para a relação entre a criança e o professor. Pois a parceria poderia proporcionar a entrada plena da ludicidade na Educação Infantil, então teríamos crianças e professores que vivenciariam o brincar de uma forma única e diferente, em que o prazer, alegria, a magia, o encanto, o bem-estar seriam o inicio, meio e o fim de toda brincadeira.

Penso que desta forma, não teríamos professores a todo momento preocupados apenas em ensinar, mas existiriam parceiros que com liberdade sentiriam o brincar na própria pele. Esta parceria possibilitaria que o professor, como parceiro, possa conhecer a criança não somente pelos aspectos motores, cognitivos, emocionais, entre outros, mas a criança na sua essência mais profunda, que seria ela mesma.

E por que não afirmamos que a parceira no brincar possibilita repensarmos a própria Educação Infantil nos moldes em que a mesma se encontra, ou seja, com o conhecimento que a parceria poderia proporcionar sobre a criança poderíamos com este saber em mãos revermos desde os espaços educativos até a formação do próprio professor que faz parte deste universo infantil para quem sabe possamos possibilitar uma Educação infantil que contemple a criança em sua plenitude. Como também, poderíamos construir um novo entendimento sobre a importância do brincar para criança e a relação entre o brincar e as práticas pedagógicas.

Vale deixar registrado que não há intenção de afirmar que nenhuma dessas possibilidades de atuação do professor no brincar da criança é melhor que a outra mais que todas elas são válidas, pois em cada uma delas o professor pode interagir com a criança em seus diversos espaços no brincar, seja como novo, ou no garantido da aprendizagem ou ainda, nos dois. De acordo com a organização da rotina da Educação Infantil, o docente sabe em que momentos observar, intervir ou ser um parceiro da criança em seu brincar.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de atuação do docente no brincar das crianças foi possível construir a certeza de que o docente não precisa ficar preso as possibilidades que os teóricos sobre a temática afirmam, mas ele mesmo é livre para criar as suas próprias possibilidades na brincadeira, pois a própria criança em seu brincar dá a liberdade que o professor possa criar junto com ela, alternativas de relação entre ele e a criança na brincadeira.

Contudo, como já foi mencionado no início desta conclusão, durante a vivência reflexiva nesta pesquisa, foi possível construir certezas acerca do tema pesquisado, também no decorrer foram á tona algumas e questionamentos: será que nas instituições de Educação Infantil, o docente é importante no brincar da criança e atua como mediador, observador e parceiro? Será que nas instituições de Educação Infantil, preocupadas com a transmissão de conhecimento, há espaço para que o professor intervenha, observe, ocupe um lugar de parceria? Será que na trajetória acadêmica dos professores de Educação Infantil, os mesmos foram estimulados a pensar sobre o significado do brincar da criança, e nas possibilidades de atuação que poderia assumir nesse brincar?

As incertezas são muitas, principalmente acerca da possibilidade que foi criada nesta pesquisa, pois a mesma foi uma construção totalmente teórica, pois não foi possível, ainda nenhuma aplicação prática, assim como não foi possível através das experiências de estágio, relatadas na Introdução desse texto, observar qualquer professor que assumisse uma postura de parceiro no brincar. Então, será que para os docentes seria possível brincar junto com a criança de forma inteira e plena sem se preocupar, apenas em ensinar isto ou aquilo para a mesma? Ainda é bastante perceptível nas situações de brincadeira que o docente se preocupe a todo instante em ensinar. Será que o docente não poderia, em alguns momentos da rotina da criança, simplesmente brincar com a mesma? E os docentes estariam preparados para esta inteireza, este fazer junto, esta liberdade plena e esta devoração que a parceria exige dele? Será que as instituições de Educação Infantil estariam preparadas para a possibilidade de parceria proposta nesta pesquisa?

Como em toda caminhada reflexiva a mesma tem um inicio meio, e nunca um fim, então esperamos que nas próximas vivências reflexivas possamos tentar desvendar estas

incertezas colocadas nesta pesquisas e que possam vir tantas outras. Além disso, esperamos que todos os que tiverem acesso a esta vivência reflexiva, sintam-se livres, como um parceiro e possam mergulhar inteiramente e com total liberdade para ampliar os conhecimentos sobre mediação ou observação, como também, fiquem a vontade para, em seu refletir e fazer, aventurar-se a mudar, inovar, criar e recriar diversas possibilidades no brincar das crianças. Então, convidamos o professor a assumir uma postura de mediador, observador, parceiro e experimentar tantas outras possibilidades possíveis no brincar da criança. Vamos Brincar!

## REFERÊNCIAS:

ABERASTURY, Arminda DE PICHON RIVIERE. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Abbott, Lesley. **"Brincar é bom!"** Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aulas. IN: A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família** .2 ed. Rio de Janeiro.

ARNAIZ, Sanchez Pilar. **A psicomotricidade na educação infantil: Uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

BARCELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Linguagem Psicocorporal : Como Expressão de Estado Lúdico**. 2007.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BORBA, Ângela Meyer. *O Brincar como um modo de ser e estar no mundo*. BRASIL Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil** . Brasília: MEC/SEF. 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Organização dos textos, notas e índices** por Juarez de Oliveira. 6 ed . Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva 1996.

BROUGERE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUARQUE, Chico. **João e Maria**. In: Cançado, Beth(Org.). Aquarela Brasileira. Brasília: Editora Corte Ltda. 1995.

CRAIDY, Maria Carmem. **O educador de todos os dias: convivendo com as crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DEVRIES, Rheta. **O Brincar no Programa da Educação Infantil: Quatro Interpretações**. In: O Currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Madalena. **Educando o olhar da observação**. In: Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos. São Paulo: Série Seminários. 3 .ed.2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUST, Victoria. **Observando o brincar na primeira infância**. In: A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko. **O brinquedo na educação: Considerações Históricas**. In: O Cotidiano na pré-escola, nº7, São Paulo, FDE, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 3.ed. Petropolis: Vozes, 1997.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Editora Ática. 14ed.2005.

KUHLMANN, Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2. ed., rev. Campinas: Autores Associados, São Carlos: Ed. da UFSCar, 2000.

LAKATOS, Suzana e MELLO, Fábio. *Brincar è Preciso*. In: **Revista Educação**. P.26-31, 2009.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER. **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Infância, Jogos e Brincadeiras na História:**

**Problematizando CompreensõesAssociações**.Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../AliandraCristinaMesomoLira.pdf>.Acessado em :14 de abril de 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna. In: **Educação e Ludicidade Ensaio 2-Ludicidade: o que é mesmo isso?Universidade Federal da Bahia**. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002.p.22-60.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar: O que é brincar?**.Disponível em:  
<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acessado em:18 de maio de 2011.

MANSON, Michel. *História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos*. Portugal: Teorema, 2001.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar: O papel do brincar na educação infantil**; trad.Maria Adriana Veronese.Porto Alegre:Artmed Editora,2002.

MRECH, Lenny. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**.São Paulo:Pioneira Thomson Learning,2002.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO.2ª Edição.Rio de Janeiro:Nova Fronteira,1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.*Educação Infantil:fundamentos e métodos*.3.ed.São Paulo:Cortez,2007.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir,Célia E.A.Di Piero.Os pensadores,2 .ed.São Paulo:Abril Cultural,1983.p.2-64.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil*. Cuiabá: Ministério da Educação, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**.3ªed.São Paulo:Martins Fontes ,2004.

ROSA, Sanny S.da.**Construtivismo e Mudança**.4 ed.São Paulo:Cortez,1996.

SILVA, Cleverson Suzart.**Reflexões sobre o conhecimento,poder,educação e antropofagia:o inesperado talvez**.2006.

SOARES, Leila da Franca. **Quem tem medo do lobo mau: Um estado sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem**. 2007.

SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar**. In: A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**LISTA DE FIGURAS:**

**Figura 1:** Disponível em: <http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT&tab=wi>

**Figura 2:** TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

**Figura 3:** TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

**Figura 4:** TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

**Figura 5:** TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

**Figura 6:** HUST, Victoria. **Observando o brincar na primeira infância**. In: A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.