

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

# A CRIANÇA E O BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA



**Luciane Maria Schlindwein**  
**Ilana Laterman**  
**Leila Peters**  
(Organizadoras)



# **A CRIANÇA E O BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Luis Carlos Cancellier de Olivo – Reitor  
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Nestor Manoel Habkost – Diretor  
Juares da Silva Thiesen – Vice-Diretor



Centro de Ciências da Educação

**COMISSÃO EDITORIAL DO NUP**

Camila Monteiro de Barros  
David Antônio da Costa  
Diana Carvalho de Carvalho  
Eliane Santana Dias Debus  
Giandrea Reuss Strenzel  
Gilka Elvira Ponzi Girardello  
João Nilson Alencar  
Lilane Maria de Moura Chagas  
Marcos Edgar Bassi  
Marli Dias Souza Pinto  
Olinda Evangelista  
Patricia Laura Torriglia  
Regina Ingrid Bragagnolo  
Sandra Mendonça  
Suzani Cassiani

**Coordenadora**

Diana Carvalho de Carvalho

**Corpo Técnico-Administrativo**

Bethânia Negreiros Barroso  
Jorge Cordeiro Balster



**Luciane Maria Schlindwein  
Ilana Laterman  
Leila Peters**

*(Organizadoras)*

# **A CRIANÇA E O BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA**



Centro de Ciências da Educação  
UFSC – CED – NUP

Florianópolis, 2017

Este livro foi produzido pelo Prodocência/UFSC

© 2017 by Luciane Maria Schlindwein, Ilana Laterman, Leila Peters

**Revisores Ad Hoc**

Aline Santana Martins (UIDESC/UFSC/Brasil)

Deborah Grayzer (UFSC)

Joselma Salazar de Castro (PME/Florianópolis/Brasil)

Julio Romero (Universidade Autônoma de Madrid – UAM/Espanha)

Maria Luiza de Souza e Souza (UFSC/Brasil)

Rita Buzzi Rausch (FURB/Brasil)

Ruth Mercado (DIE/CINVESTAT/México)

**Imagem da Capa**

Olinda Evangelista (Bordado)

**Apoio**

NUPEDOC / PRODOCÊNCIA

---

**Equipe Técnica sob Coordenação  
da Gráfica e Editora Copiart**

**Revisão Textual e Normalização ABNT**

Márcia Regina Pereira Sagaz

**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa**

Rita Motta

**Impressão**

Gráfica e Editora Copiart

---

**C94** A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola /  
Luciane Maria Schlindwein, Ilana Laterman, Leila  
Peters (Organizadoras). - - Florianópolis : NUP, 2017.  
236 p. : il. ; 23 cm

ISBN 978-85-9457-016-1

1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental. 3.  
Brincadeiras. 4. Infância. 5. Professores de educação  
infantil - Formação. I. Schlindwein, Luciane Maria, 1964-.  
II. Laterman, Ilana, 1960-. III. Peters, Leila, 1970-.

CDD (23. ed.) 372.21

## APRESENTAÇÃO

Como professora universitária, atuando em cursos de Licenciatura, em pesquisas e atividades extensionistas que se debruçam sobre a formação de professores e professoras e sobre as instituições educativo-pedagógicas que acolhem e cuidam de crianças em espaços coletivos, sejam eles de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, tenho, ao longo de meu percurso profissional, trabalhado na defesa de que a criança tenha nesses espaços um lugar privilegiado para viver sua infância. Há várias décadas, tenho transitado por municípios brasileiros, conhecendo instituições, crianças, profissionais da educação, familiares, dirigentes educacionais, vendo, ouvindo, interrogando, compreendendo, trocando pontos de vista sobre o que as crianças fazem, brincam, pensam, sentem e também sobre o que nós, adultos, fazemos com o conteúdo do que elas nos sinalizam nas diferentes interações que compõem o cotidiano institucional. É nessas andanças que tenho identificado que muito já caminhamos, avançamos, conquistamos em se tratando do direito das crianças à educação de qualidade. Mesmo assim, considero que ainda temos muitos desafios no que toca ao reconhecimento, à valorização, à sensibilidade e à nossa participação quando pensamos nos territórios do brincar para e com a criança. E nesse sentido, vejo um grande campo de possibilidades.

Das pesquisas, práticas de formação inicial e continuada, construídas, nomeadamente, a partir do processo de redemocratização do

País, muito pode ser narrado, na medida em que a criança concreta, histórica, cultural e socialmente situada vem tendo visibilidade como sujeito de direito. Mas paradoxalmente, ao mesmo tempo em que vários documentos oficiais, legais e científicos demarcam esse lugar ocupado pelas crianças, parece-me que ainda temos um desafio anunciado: reafirmar pedagogicamente nos espaços coletivos de educação, quais sejam, creches, pré-escolas e escolas, o (re)encontro com a criança brincante, com sua cultura lúdica, suas linguagens, seus modos de interpretar o mundo, sua estética e sua ética.

Quanto mais dialogo com adultos e crianças nesses espaços, mais me convenço da importância de criar/reinventar tempos, espaços e interações que ampliem as possibilidades do brincar, do imaginar, do representar, do aprender, do ser criança e ser adulto em relação. E, nesse sentido, este livro chega com a intenção de oferecer ao leitor/a narrativas, experiências, reflexões, tessituras e análises acerca da infância e sua educação, adentrando diferentes contextos, dialogando com várias abordagens, tomando como unidade referencial a brincadeira e os espaços onde ela se constrói, reconstrói, concretiza, torna-se artefato cultural.

Uma característica que converge os textos aqui apresentados é a valorização da brincadeira e da cultura lúdica infantil, ambas como promotoras de aprendizagens, de constituição sociocultural, de sentimento de pertença.

Nessa direção, como porta de entrada da coletânea, o artigo "A dimensão lúdica da creche" tem como lócus de análise o direito da infância e da criança ao jogo, destacando-o como vital importância para a criança. A autora discorre sobre as possibilidades de sustentar e promover o jogo infantil no contexto da creche, explorando o conhecimento do jogo e suas características no primeiro ano de vida, destacando seu papel evolutivo no desenvolvimento da criança. O artigo contempla ainda a discussão sobre o enquadramento do que seria uma boa creche no que tange à promoção do jogo de dentro, ou

seja, refere-se ao papel do adulto como promotor, mediador, suporte para a atividade lúdica da criança. Nesse sentido, sua discussão incide sobre a conduta lúdica nos três primeiros anos de vida da criança, a qual envolve as dimensões cognitiva, social e afetiva. Destarte, é que o adulto assume lugar de importância no contexto da creche, assumindo a função de mediação evolutiva em torno dessas dimensões do desenvolvimento da criança. Assim, segundo a autora, uma boa creche lúdica é aquela que apresenta algumas características, dentre as quais destaca: valorização da atividade lúdica infantil, áreas temáticas de jogos, sempre acessíveis às crianças, organização de tempo para o jogo livre. Como portador dessas características, a autora cita o exemplo do serviço de creches de Modena, Itália.

Na sequência, contamos com o artigo que tem como *locus* de análise o tripé brincar – criança – escola. Discutindo “O brincar, a criança e o espaço escolar”, o autor reúne uma série de aspectos que nos fazem refletir sobre a questão do brincar na escola, os espaços lúdicos escolares e as diferentes formas de mediação que o adulto pode assumir para influenciar positivamente a intensidade e qualidade lúdica do brincar. Destaca o brincar como um direito inalienável das crianças, mostrando como pode ser assumido na escola, para que as crianças não se transformem precocemente em adultos e para que os professores aceitem e estimulem mais o brincar dentro da escola.

O texto “O adulto como um tutor na promoção do jogo simbólico das crianças” argumenta que o desenvolvimento de habilidades de jogo não é apenas resultado de maturação, mas também da intervenção adequada do adulto. Certamente a autora nos provoca quando apresenta a assertiva de que a brincadeira de crianças pequenas não é realizada como uma prioridade em contextos educacionais. Na perspectiva de oferecer suporte para o jogo sociodramático em espaços coletivos de educação, o texto apresenta um modelo que indica a forma do adulto interagir e brincar com as crianças, a fim de promover nelas competências simbólicas. Para tanto, articula esse modelo a dois submodelos: tutorial e por andaimes.

Reafirmando a importância da brincadeira na prática pedagógica, na formação de professores, na constituição cultural das crianças, a autora do artigo "Brincando e reinventando trilhas e novos sentidos para a escola pública" apresenta ao leitor o Programa Segundo Turno Cultural, desenvolvido no Rio de Janeiro. O programa constitui-se de oficinas de atividades lúdicas em oito escolas públicas, beneficiando alunos do 1º ao 9º ano, contemplando as faixas etárias de 8 a 16 anos. O objetivo indicado para as oficinas é contribuir para o processo de construção de autonomia das crianças e jovens matriculados regularmente nesses estabelecimentos escolares, tendo o lúdico como instrumento de resistência à dominação imposta nas relações societárias, vividas tanto dentro quanto fora da escola. Para o desenvolvimento do trabalho as oficinas foram apresentadas a partir da ideia que os jovens e as crianças são cidadãos, com direito à brincadeira. Dessa forma, as crianças envolvidas no projeto foram, gradativamente, na medida em que o trabalho se desenvolvia, sentindo-se pertencentes a um grupo, respeitadas, ouvidas em suas diferenças e diversidade.

A complexidade da teia relacional que é a formação de professores, é marcada no artigo "Que os professores perguntem, testem e brinquem", em cujo texto as autoras tomam a escola como *locus* de materialização dos direitos das crianças e o ensino como campo de possibilidades. A pesquisa apresentada trabalha uma metodologia que possibilita aos professores conhecimentos em torno do jogo e brinqueado em espaços coletivos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Dessa forma, a referida metodologia pode ampliar o campo de possibilidades do ensino.

Quando pensamos a relação das crianças contemporâneas com a cultura digital, com as mídias, com a brincadeira e com diferentes artefatos culturais presentes em espaços de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, podemos encontrar diferentes manifestações expressivas, diferentes estilos de interação, variadas brincadeiras e muitas construções. Podemos também identificar culturas infantis,



poéticas e estéticas, muitas hipóteses e experimentações que revelam a riqueza da cultura lúdica das crianças. O artigo "Uma experiência de narrativa de jogo em 3D: imaginária, real e virtual" foi elaborado com base numa pesquisa realizada com alunos e familiares, tendo como unidade de análise o uso da Internet para jogos eletrônicos. As autoras descrevem e analisam o processo de uma atividade pedagógica mediada pelos professores de Arte, Educação Física e Educação Geral com crianças que frequentam o 4º ano. Na tessitura da discussão utilizam os conceitos de interatividade, imersão e engajamento, destacando a dinâmica e a complexidade desse processo de produção de saberes e de subjetividade das crianças desenvolvida na interação com os jogos eletrônicos. Ao escreverem sobre essa experiência, por meio da perspectiva dos múltiplos alfabetismos, aproximam os jogos eletrônicos da prática pedagógica na escola.

O artigo "Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá: mediação, emoção e produção de sentidos numa brinquedoteca escolar" resulta da pesquisa "Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de crianças no LABRINCA/CA/UFSC". Relata parte dos resultados dessa pesquisa e toma como *locus* de análise no texto episódio que retrata o processo de inserção de uma criança autista nesse espaço brincante, eivado de ludicidade. Como procedimento metodológico a análise ancora-se na videografia e na análise microgenética, sob o aporte conceitual da psicologia histórico-cultural. Nesse procedimento, o estudo capta a dinâmica interativa, as significações veiculadas na produção coletiva dos jogos e brincadeiras.

No artigo "As crianças, o brincar e as tecnologias", as autoras discutem a relação com as tecnologias a partir das possibilidades do brincar no contexto da Educação Infantil. Qual a importância da mídia-educação nesse contexto? Como problematizar as formas de consumo midiático infantil e as possibilidades de mediação na interface entre crianças, mídias, tecnologias, educação, sociedade? As autoras

discutem que a escola apoia-se em uma base cultural literária, cujo objetivo é educar as crianças para serem bons cidadãos críticos em uma sociedade democrática. Ao mesmo tempo, reconhecem que há uma escola "paralela" das mídias, que vê as crianças e os adultos como consumidores em uma sociedade global orientada pela economia de mercado. Para elas, a tarefa do trabalho mídia-educacional é fazer essas duas partes dialogarem de modo a contribuir para a vivência das crianças em uma sociedade orientada pelo mercado, porém, com objetivos democráticos. Mais uma vez a relação das crianças com os outros e com a cultura como *locus* da expressividade infantil e infinitas possibilidades de aprendizagem. Uma vez mais a necessidade de refletir sobre a importância de provocar o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório lúdico, cultural. É preciso propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos, dizem, eis o papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegura os direitos da infância.

Fechando esse ciclo brincante, o artigo "A brincadeira deve estar para o conhecimento, assim como a infância deve estar para o currículo escolar? Jogos culturais em políticas educacionais para a infância" chama atenção para as possibilidades de articulação entre participação infantil nos processos de produção de conhecimento e diversidade em contextos escolares pelo viés das políticas educacionais. Afirma, dessa forma o lúdico e a brincadeira como aspectos centrais das culturas e expressões infantis. Para tanto indica a necessidade da reflexão sobre dois principais vieses no que toca à relação com a infância: 1) o reconhecimento da infância como categoria geracional, destacando a importância do papel da educação frente às gerações futuras e 2) a disseminação dos direitos infantis, na medida em que a sociedade contemporânea ainda tem um grande desafio: legitimar nas práticas sociais, culturais, políticas, educacionais, as crianças como cidadãs e produtoras culturais. Essa condição infantil exige que sejam inseridas, nos contextos escolares possibilidades de atuação e

intervenção que incitem a superação, a reflexividade e a resistência contra padrões de comportamento que, desde a Modernidade, tem insistido em homogeneizar o que é heterogêneo: os modos de ser criança e viver a infância.

Ao pretender destacar a brincadeira nos processos de aprender, ensinar, viver, humanizar-se, reproduzindo e produzindo cultura, os temas aqui reunidos evidenciam, em seu conjunto, a riqueza, a diversidade e as diferenças das relações tecidas entre adultos, crianças, escolas, creches, pré-escolas, universidades, que podem, e muito, colaborar com a qualidade da educação das crianças e da formação de professores, tanto na modalidade inicial quanto continuada. Também reafirmam a importância de os adultos colocarem-se na posição sensível, de escuta, de diálogo, de acolhida, do conteúdo, dos saberes e fazeres envolvidos na brincadeira infantil no cotidiano institucional. No caso particular das narrativas contidas neste livro, é necessário destacar que o reconhecimento e a valorização da brincadeira só pode ter visibilidade porque houve adultos/professores/pesquisadores, que, sem jamais esquecerem que tiveram infância e sentiram as dores e delícias da condição infantil, assumem hoje comprometimento político e socioeducativo com a brincadeira e com as crianças. Por isso, têm meu profundo respeito e admiração por acreditarem que brincando e deixando-se brincar, podemos ter espaços escolares e não escolares mais éticos e mais estéticos.

**JULICE DIAS**

*Centro de Ciências Humanas e da Educação  
Universidade Estadual de Santa Catarina*



# SUMÁRIO

**A DIMENSÃO LÚDICA NA CRECHE ..... 17**

DONATELLA SAVIO  
*Universidade de Pavia/Itália*

**O BRINCAR, A CRIANÇA E O ESPAÇO ESCOLAR ..... 39**

MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA  
*Universidade Federal do Ceará/CE*

**O ADULTO COMO TUTOR NA PROMOÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO DAS CRIANÇAS ..... 57**

ANNA BONDIOLI  
*Universidade de Pavia/Itália*

**BRINCANDO E REINVENTANDO TRILHAS E NOVOS SENTIDOS PARA A ESCOLA PÚBLICA..... 93**

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA  
*Universidade Estácio de Sá/RJ*

**QUE OS PROFESSORES PERGUNTEM, TESTEM E BRINQUEM ..... 117**

ILANA LATERMAN  
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN  
*Universidade Federal de Santa Catarina/SC*

**UMA EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA DE JOGO EM 3D: IMAGINÁRIA, REAL E VIRTUAL ..... 137**

DÉBORA DA ROCHA GASPAR  
LEILA LIRA PETERS  
SÍLVIA MARIA MARTINS  
*Universidade Federal de Santa Catarina/SC*

**PONTO PARA JUSTINA! TOCA AQUI! AÊ, JÚ! VAMOS LÁ! MEDIAÇÃO,  
EMOÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NUMA BRINQUEDOTECA  
ESCOLAR ..... 157**

LEILA LIRA PETERS

*Universidade Federal de Santa Catarina/SC*

**AS CRIANÇAS, O BRINCAR E AS TECNOLOGIAS ..... 175**

MONICA FANTIN

JULIANA COSTA MULLER

*Universidade Federal de Santa Catarina/SC*

**A BRINCADEIRA DEVE ESTAR PARA O CONHECIMENTO, ASSIM COMO  
A INFÂNCIA DEVE ESTAR PARA O CURRÍCULO ESCOLAR? JOGOS  
CULTURAIS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA.....201**

JULIANE DI PAULA QUEIROZ ODININO

*Universidade Federal de Santa Catarina/SC*

**SOBRE OS AUTORES ..... 231**



# A DIMENSÃO LÚDICA NA CRECHE

DONATELLA SAVIO

A brincadeira é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante.

Por isso, a creche não pode prescindir da brincadeira: o educador<sup>1</sup> individualmente não pode deixar que a brincadeira não exista e o grupo de trabalho da creche não pode deixar de tomar uma posição em relação a isso; o que significa que a identidade educativa da creche, o entrelaçamento de convicções e práticas que a caracterizam, podem não se definir também em relação à dimensão lúdica.

Além do mais, a observação comum de que a criança se dedica à brincadeira com envolvimento e concentração, pode sugerir que

---

1 O termo educador aqui foi mantido porque na Itália, os profissionais que atuam nas instituições educativas para as crianças de zero a três anos, são denominados operadores uma vez que não há exigência de formação em Pedagogia, em nível superior. Assim, entendemos que o termo educador contemplaria melhor essa relação, embora no território brasileiro para atuar na área é necessário ser professor com formação adequada (Graduação em Pedagogia e habilitação em Educação Infantil).

isso desenvolve uma função vital, determinante para o bem-estar e o crescimento infantil. Por um lado, o reconhecimento da atividade lúdica como necessidade típica da infância aparece na Declaração sobre os Direitos das Crianças, instituída pela Organização das Nações Unidas, de 1989, quando, com o artigo 31, é sancionado o direito de brincar. Por outro lado, a afirmação do direito da infância em brincar estabelece implicitamente o dever por parte do mundo adulto em geral e daqueles que desenvolvem papéis educativos em particular, de preservar tal direito. Reconhecer que a brincadeira tem para a criança, uma importância vital, significa reconhecer a necessidade de acolhê-la e apoiá-la; e não somente, então, como educadores de creche, se tem a responsabilidade de criar um contexto educativo favorável a ela.

Mas o risco é que o dever de garantir o direito da criança à brincadeira não excede uma genérica declaração de intenções. Porque, realmente, para tal dever se traduzir em ações concretas, é necessário que quem possua um papel pedagógico inicie um trabalho de reflexão e pesquisa sobre a brincadeira e sobre o significado que tem para as crianças e para o seu crescimento; para, então, tentar delinear e verificar práticas educativas capazes de recebê-la e apoiá-la. Em relação à creche, a "identidade lúdica" é o resultado de reflexão séria individual e do grupo de educadores sobre a brincadeira da criança entre zero e três anos; sobre as suas características, seu significado no crescimento da criança e, em particular, da criança que frequenta a creche, ou seja, sobre como é possível sustentar e promover a brincadeira nesse espaço.

Com essa contribuição abordaremos algumas questões que podem orientar tal reflexão, fornecendo elementos úteis para desenvolvê-la.

A primeira questão diz respeito ao conhecimento da brincadeira, das suas características nos primeiros anos de vida. Dar-se-á, portanto, uma descrição dos comportamentos lúdicos típicos dessa idade, das dimensões cognitivas, sociais, afetivas que caracterizam as brincadeiras também em sentido evolutivo, tomando e discutindo

sinteticamente três perspectivas teóricas de referência: 1) Piaget – sobre a qual nos concentraremos de maneira mais detida, porque é a mais detalhada sobre as características da brincadeira nos três primeiros anos de vida; 2) Vigotski e 3) Psicanálise. A convicção é que o aprofundamento nessa direção seja preliminar a qualquer intervenção de promoção. Apenas um educador que “estuda” e “sabe” sobre a brincadeira pode acolhê-la e sustentá-la.

Uma segunda questão diz respeito ao aprofundamento do papel evolutivo da brincadeira, que será abordado em relação à experiência da creche. Em outras palavras, procuraremos colocar à prova como a criança por meio da brincadeira pode usufruir plenamente da experiência educativa oferecida pela creche, ampliando seus benefícios.

A terceira questão diz respeito às características que uma creche deve assumir para ser uma boa instituição para a infância e para a brincadeira, colocando à prova, em particular, o papel do adulto e delineando um estilo de “promoção da brincadeira vinda de dentro”.

## **1 AS CONDUTAS LÚDICAS NOS PRIMEIROS TRÊS ANOS DE VIDA: DIMENSÕES COGNITIVAS, SOCIAIS E AFETIVAS**

O primeiro passo para aprofundar o conhecimento da brincadeira é esclarecer as suas peculiaridades. Callois (1981) individualiza com precisão as características que distinguem o comportamento lúdico de qualquer outro tipo de conduta. Podemos falar de brincadeira quando uma atividade é: espontânea, ou seja, livremente escolhida por aqueles que dela participam; incerta no sentido de que o seu desenvolvimento não é predeterminado; separada do “mundo real”, ou seja, que é circunscrita, dentro de certos limites de espaço e tempo; improdutiva, no sentido de que o objetivo é a atividade mesma; regulada por regras próprias que suspendem aquelas ordinárias; reconhecidas por aqueles que brincam como “irreal”, como “outra” da realidade usual.

A perspectiva de Piaget – Piaget (1974) é o estudioso que investiga de maneira mais pontual a estrutura cognitiva da brincadeira, esclarecendo a partir desse ponto de vista, os típicos comportamentos lúdicos descritos por Callois.

Segundo Piaget, na usual relação de adaptação ao mundo, a inteligência, primeiro "acomoda" as novidades que encontra para depois conseguir "assimilá-las", torná-las próprias, assim como o aparato digestivo modifica as suas reações a partir do contato com alimentos novos para poder os absorver. Na criança muito pequena, durante a fase sensório-motora (zero–dois anos), isso significa que os esquemas de ação se modificam de acordo com os novos objetos que são aplicados a fim de estabelecer relações com eles, "assimilá-los": por exemplo, o esquema de pegar se acomoda sobre um objeto redondo para conseguir pegá-lo.

Na brincadeira, a "assimilação" da realidade prevalece sobre a "acomodação", ou seja, o sujeito "adquire" coisas e eventos ao próprio ponto de vista, aos próprios desejos: por exemplo, lança e pega uma bola, aplicando esquemas de ação já acomodados e consolidados, ou finge que um prato seja um chapéu, "porque lhe convém", sem objetivo e suspendendo qualquer esforço de adaptação. É esse desequilíbrio a favor do processo de assimilação, de adequação da realidade de suas próprias ações e pensamentos, o que explicaria o ponto de vista cognitivo da brincadeira, conforme descrito por Callois, na sua natureza de atividade finalizada, além da usual relação adaptada ao mundo, reconhecida pelo sujeito como uma dimensão da realidade anômala, por ser limitada e adquirida ao seu querer tanto nos termos de seu desenvolvimento quanto das suas regras.

No quadro dessa definição geral, Piaget descreve com precisão como o comportamento lúdico evolui nos primeiros três anos de vida. A primeira conduta da brincadeira aparece na fase da inteligência sensório-motora (zero–dois anos) e consiste na ativação "sem nenhum

resultado imediato", mas por puro prazer funcional e fora de qualquer necessidade adaptativa, de esquemas de ação já adquiridos pela criança.

Esse "jogo funcional" ou "de exercício" tem seu percurso evolutivo, que Piaget declina em relação ao proceder do desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1974, p. 129–138). Em sua estreia, no segundo estágio da inteligência sensório-motora (um–quatro meses), em correspondência com as reações circulares primárias (repetição de um esquema de ação com base inata apenas "acomodado"), o jogo funcional é o *jogo com o corpo*. A sucção da língua ou das mãos, os movimentos dos dedos e das mãos, as vocalizações são todos esquemas de ação que se tornam jogo no momento em que são ativados pelo puro prazer de realizá-lo. No terceiro estágio (quatro–oito meses), com reações circulares secundárias (os esquemas de ação repetidos não têm bases "instintivas" e envolvem os objetos), o jogo funcional torna-se *jogo com objetos*, ou seja, a aplicação de esquemas de ação sobre as "coisas" por prazer funcional e pelo "prazer de ser causa" sem fins de compreensão (por exemplo, bater em um objeto para se "divertir", para vê-lo balançar depois de ter executado a mesma ação para "estudar" os efeitos) (PIAGET, 1974, p. 135). No quarto estágio (oito–doze meses) e no quinto (doze–dezoito meses), com reações circulares terciárias (repetições de coordenações de ações, com distinção entre meios e fins: por exemplo, como deslocar-se em meio a um obstáculo para pegar finalmente um objeto), o jogo funcional se desenvolve como "ativação de esquemas conhecidos em sucessão" (por exemplo, agitar uma boneca, em seguida, juntar as mãos e agitá-las, depois pegar um traveseiro, agitá-lo e na sequência castigá-lo) e a criação de combinações fixas de gestos, "rituais" que se mantém no tempo, por pura diversão (PIAGET, 1974, p. 137).

Próprio do quinto estágio, com o aparecimento de tais rituais lúdicos, prepara-se, segundo Piaget, o aparecimento de outra conduta de jogo, além do jogo funcional, que caracteriza a primeiríssima e

a primeira infância: o jogo simbólico ou o "fingir", no qual objetos, ações, pessoas e situações fisicamente percebidas são usadas "como se" fossem outros objetos, ações, pessoas e situações apenas imaginadas, isto é, como seus substitutos simbólicos.

Na perspectiva piagetiana a aparência do jogo simbólico é o "sintoma lúdico" do aparecimento da capacidade representativa, que acontece por volta do segundo ano de vida com a transição da inteligência sensório-motora (zero–dois anos) para a pré-operatória (dois–sete anos). Essa transição é marcada pela interiorização dos esquemas de ação. Se na fase sensório-motora os esquemas de ação são representados mentalmente apenas no momento no qual são ativados e então percebidos, em torno de dois anos o amadurecimento das estruturas intelectuais, produzem uma "imitação" mental dos esquemas, de maneira que possam ser representados mentalmente também quando não são percebidos e colocados em ação. Dessa maneira, acontece o processo de abstração do pensamento e se inicia a capacidade de refletir.

Tal passagem evolutiva permite que o jogo simbólico, que implica de fato a capacidade de imaginar um elemento não percebido (por exemplo, colocar um chapéu), e de expressá-lo utilizando um elemento presente como um substituto simbólico (por exemplo, apoiar um prato na cabeça). A ludicidade está no fato que esse processo de substituição simbólica vê a prevalência de assimilação sobre a acomodação. No jogo simbólico de fato, a realidade vem "inclinada" à vontade da criança, o significado dos elementos presentes é suspenso e esses elementos são usados como o "significante" de outros significados, somente imaginados, que a criança deseja expressar. As razões dessa conduta são afetivas e dizem respeito principalmente ao prazer de afirmar o próprio poder sobre a realidade.

Como foi dito anteriormente, Piaget (1974) reconhece com precisão, nos "rituais lúdicos", do quinto estágio da fase sensório-motora (doze–dezoito meses), um prelúdio para o jogo simbólico, em especial, quando consistem na repetição de combinações de ações



relativas a contextos habituais, como no caso no qual a criança, encontrando seu travesseiro, apoia a cabeça e fecha os olhos, dando forma, por um momento, aos gestos de dormir na brincadeira. Nessas brincadeiras não existe ainda uma clara distinção, no que se refere ao aspecto cognitivo, entre significante e significado, entre os gestos esboçados e aqueles representados no dormir "de verdade", mas preferivelmente um tipo de imitação desses últimos. O símbolo lúdico aparece totalmente no sexto estágio (dezoito-vinte e quatro meses) com o "esquema simbólico", isto é, quando a criança ativa um ou mais esquemas de ação por brincadeira em relação a objetos incomuns: por exemplo, apoia a cabeça e fecha seus olhos sobre um bicho de pelúcia que lembra o seu travesseiro, revelando uma clara distinção entre significante (os gestos esboçados no sono sobre um objeto incomum presente) e significado (a representação mental de sono de verdade em um travesseiro) (PIAGET, 1974, p. 139).

Também para jogo o simbólico, Piaget (1974, p. 175-192) individualiza com precisão os comportamentos que caracterizam a evolução. Para se deter nos primeiros anos de vida, entre os dois e os quatro anos (primeiro estágio da fase pré-operatória), depois do "esquema simbólico", as condutas lúdico-simbólicas passam por três etapas evolutivas: 1) a projeção das próprias ações e dos outros sobre novos objetos (por exemplo, fingir que está fazendo dormir a boneca, fingir fazê-la telefonar); 2) a assimilação de um objeto para outro (por exemplo, fingir que uma banana é um telefone ou fingir que o próprio corpo é outro ou é um objeto; por exemplo, fingir ser uma mãe ou um avião); a partir de três ou quatro anos 3) desenvolvimento de combinações simbólicas, no qual as condutas dos estágios anteriores se articulam de maneira sempre mais rica e complexa, tendendo para a reprodução de cenas reais da vida da criança.

**A perspectiva de Vigotski** – A estrutura cognitiva do jogo nos primeiros anos de vida também tem sido descrita por Vigotski (1981) em um modo não de todo análogo quanto Piaget: da sua perspectiva

teórica, de fato, segundo as funções intelectuais aparecem antes nas relações sociais e, só em seguida, são interiorizadas pelo indivíduo, as dimensões cognitivas do jogo estão extremamente entrelaçadas com as dimensões sociais.

O jogo do qual Vigotski fala é o simbólico. Na sua teoria, não existem de fato referências a uma situação lúdica equivalente ao "jogo funcional" de Piaget, mas a relação do bebê com suas ações e os objetos é descrita como uma espécie de sujeição, pois o mundo concreto possui uma força motivacional interna que "força" a criança a certas ações (a bola pede para ser rodada, a caixa para ser aberta etc.). Somente no jogo simbólico a criança conseguiria emancipar-se dos "grilhões situacionais", pois é a única experiência na qual o seu comportamento é conduzido pelo que imagina em vez daquilo que percebe: quando finge cavalgar em uma vassoura "como se" fosse um cavalo, as suas ações são guiadas pelo cavalo imaginário e não pelas características da vassoura percebida. Acontece que só esta conduta infantil possui as características da autodeterminação espontânea, improdutiva e separada do mundo que define a ludicidade, como já vimos, segundo Callois (1967).

Como já foi dito, é evidente que Vigotski assim como Piaget acreditavam no aparecimento do jogo simbólico vinculado ao aparecimento da capacidade representativa, isto é, de fato, a capacidade de ter representações mentais independentes da percepção. Mas a descrição cognitiva que Vigotski faz da brincadeira considera simbólicas as formas de jogo que, para Piaget ainda não são. De fato, no pensamento vigotskiano existe a brincadeira simbólica quando o comportamento da criança não é a resposta às qualidades físicas dos objetos, mas depende de representações mentais que não somente são desprezadas da percepção, mas já "englobam" um significado socialmente construído: no seu exemplo, cavalgar em uma vassoura fingindo montar um cavalo, significa não somente imaginar um cavalo, mas também ativar o significado de "animal para cavalgar", que é o produto de um

determinado contexto sociocultural. Então, a brincadeira simbólica é jogo com os significados sociais que permitem a criança, depois de tê-los encontrado na relação habitual com o mundo, aprofundá-los, compreendê-los e de, então, apropriar-se deles em um contexto seguro. Deduz-se, que, em uma perspectiva vigotskiana, aquilo que Piaget chama "rituais lúdicos" seriam já o jogo simbólico, na medida em que tratar um objeto por sua função (por exemplo, o travesseiro para esboçar gestos habituais de dormir) significa reconhecer e imaginar, de fato, o seu significado social-cultural. Nesse caso, podemos falar de jogo simbólico prototípico (BONDIOLI, SAVIO, 1994a), no qual os objetos são usados para brincar "como se fossem" aqueles que são em termos de significado na realidade (por exemplo, a colher e o prato para fingir comer), cujas primeiras manifestações ocorrem em torno dos doze meses e revelam a precoce capacidade de os pequenos humanos de ascender ao mundo cultural e aos processos de significação que o caracteriza.

Existe outra e mais substancial diferença entre as teorias de Piaget e Vigotski sobre o jogo, isto é, sobre o papel dessa realidade no desenvolvimento intelectual. Do ponto de vista piagetiano, a passagem da brincadeira funcional para brincadeira simbólica é uma consequência do desenvolvimento da inteligência da fase sensório-motora para a pré-operatória: a realidade lúdica é, então, uma consequência e não só um motor desse desenvolvimento. O jogo, enquanto caracterizado pela prevalência da assimilação da realidade, do ponto de vista subjetivo, é egocentrismo puro, então, expressão de uma forma de pensamento ainda imatura. De fato, a inteligência evolui até as formas de pensamento mais descentralizadas, além de mais abstratas; trata-se de afirmar-se que assinala Piaget, o transformar-se da brincadeira em trabalho e, então, o desaparecimento da brincadeira em si (PIAGET, 1974).

Vigotski, ao contrário, acredita que a brincadeira seja a "[...] principal fonte de desenvolvimento nos anos anteriores à escola." (VIGOTSKI, 1966, p. 657). De fato, a criança somente quando brinca

é capaz de se fazer guiar pelo mundo dos significados, porém fora da realidade lúdica o seu comportamento é ainda fortemente determinado pelas características concretas do mundo. Isso significa que, enquanto a criança brinca é um pouco "mais madura" e que o jogo é uma espécie de empenho, de força do desenvolvimento intelectual. A razão desse poder evolutivo da brincadeira é afetiva: a força motivacional de um desejo frustrado (por exemplo, o desejo de montar um cavalo sem o poder fazer) sustenta, dá força à capacidade cognitiva de imaginar a satisfação do desejo, então, para liberar-se da realidade percebida e, de representá-la simbolicamente na brincadeira (por exemplo, fingir montar usando uma vassoura como se fosse um cavalo).

**A perspectiva psicanalítica** – As dimensões afetivas do jogo vêm aprofundadas em um âmbito teórico bastante diverso, a psicanálise. Como nas demais, na perspectiva psicanalítica falar de brincadeira significa falar de jogo simbólico, mas, nessa perspectiva, a simbolização lúdica vem descrita em termos de processos afetivos mais que cognitivos. Qualquer jogo seria caracterizado por um processo de substituição simbólica inconsciente, tal que um conteúdo manifesto estaria inconscientemente "no lugar de" um conteúdo inconsciente latente.

O primeiro a falar sobre a brincadeira nesses termos é Freud (1977). Ao descrever um de seus netos, que brinca de lançar para longe de si um carretel e depois o busca repetidamente. Freud sustenta que dessa maneira a criança inconscientemente está encenando a separação da mãe. O carretel é simultânea e inconscientemente, o substituto da criança que se sente jogada fora e da mãe que é descartada satisfazendo a fantasia inconsciente de puni-la. Nesse caso, a simbolização se fundamenta na analogia afetiva entre situações (o desaparecimento do carretel remete afetivamente ao desaparecimento da mãe), e é estabelecida tanto individual quanto inconscientemente, e não requer, como no caso de fingir conscientemente, que a capacidade cognitiva tenha representações mentais independentes das percepções. Isso implica que qualquer jogo, até mesmo aquele funcional descrito por

Piaget, desde seu início, nos primeiros meses de vida, é atravessado por um simbolismo inconsciente, isto é, traz consigo a significação simbólica dos conteúdos afetivos profundos.

Sobre esse pano de fundo, toda a psicanálise infantil, embora com nuances diversas nos diferentes autores, reconhece o importante papel da brincadeira na maturidade afetiva, segundo a descrição primeira de Freud (1977). Por meio da brincadeira, a criança teria a possibilidade de: 1) viver a partir de uma posição ativa, ou seja, de poder, lidar com uma realidade afetiva dolorosa, com relação ao qual se sente impotente (por exemplo, a separação da mãe); 2) satisfazer de maneira inconsciente e simbólica desejos profundos e inaceitáveis (por exemplo, o desejo de punir a mãe ao abandono, sem envolver a mãe, mas um substituto simbólico); 3) reviver mais de uma vez, em um contexto seguro, a realidade dolorosa, até conhecê-la em todas as suas nuances afetivas, incluindo as positivas (por exemplo, o retorno da mãe), tornando-a familiar até chegar a aceitá-la. Então, o jogo é o meio pelo qual a criança elabora os conteúdos do seu mundo interior e amadurece afetivamente, de acordo com a psicanálise.

## **2 O PAPEL EVOLUTIVO DA BRINCADEIRA NO “ENCONTRO” COM A CRECHE**

A literatura sobre o papel evolutivo da brincadeira em relação às várias dimensões cognitivas, sociais e afetivas do crescimento infantil é muito vasta<sup>2</sup>. Por essa razão, escolhemos dar conta exclusivamente de três pontos de vista teóricos que representam algumas referências imprescindíveis para a pesquisa sobre o assunto. Pela mesma razão, prosseguimos circunscrevendo a perspectiva que pode ser mais

---

2 Para saber mais, ver: Savio (1992); Bondioli e Savio (1994a); Bondioli (1996); Savio (2011), em especial Capítulo 1.

útil para o discurso, olhando para o papel do jogo na possibilidade de a criança desfrutar plenamente as oportunidades educativas oferecidas pela creche.

Nessa perspectiva, parece-nos que a brincadeira pode desenvolver uma importante função de mediação evolutiva entre a criança e o contexto da creche, em três dimensões: emocional, cognitiva, socio-cultural. Trataremos primeiramente da dimensão emocional, porque acreditamos que, na relação entre a criança e a creche, a emoção desenvolve um papel preliminar; ou seja, desenvolve, em qualquer medida, a possibilidade que tal relação evolua positivamente.

**A brincadeira como “mediador emocional”** – A entrada para o jardim de infância, por um lado, significa para a criança a parte dolorosa da separação das suas figuras de afeto e do contexto familiar, por outro lado, o “assustador” e obrigatório encontro com as pessoas e ambientes desconhecidos é um momento fundamental para o seu crescimento, porque, se enfrentado nas melhores condições, permitirá que a criança dê os primeiros passos para a segurança afetiva o que possibilitará que o/a menino/menina se abra ao mundo e às novas experiências estimulantes colocadas à disposição pela creche.

Entre os vários aspectos que se combinam para criar uma “boa” separação, existe a possibilidade da brincadeira. As considerações de Freud (1977), sobre a brincadeira do carretel, esclarecem como esse jogo permite à criança elaborar profundas experiências relativas à separação ao colocá-la em cena – inconscientemente em uma posição ativa – satisfazendo os desejos de punição inconscientes e de reafirmação da conexão entre a criança e o novo espaço que passa a ocupar, para que chegue a conhecer emotivamente em profundidade a separação até aceitá-la. Isto é, vale para qualquer atividade lúdica centrada no desaparecer e reaparecer (de objetos, do próprio rosto no espelho, ou do outro na brincadeira de esconde-esconde etc.), mas também



para brincadeiras de faz de conta que se pareçam com a separação (por exemplo, fingindo ser a mãe que deixa sozinha a boneca-bebê).

Além disso, fora do exemplo específico, a partir de Freud, toda a psicanálise reconhece a brincadeira como um instrumento, com o qual, a criança inconscientemente coloca em cena e elabora o seu mundo interno, o conjunto de vivências dolorosas que fizeram parte de si. Por isso, se pode afirmar que o jogo é “mediador emotivo” também em relação às vivências na creche, enquanto ambiente desconhecido. Diante do novo prevalecem sentimentos de incerteza, confusão, frustração, impotência, inadequação; o conseguir afrontar e elaborar esses sentimentos permite chegar mais perto do “desconhecido” e de iniciar a conhecê-lo, de dar espaço para a curiosidade e ao processo de aprendizagem, que sempre, passa por meio do encontro e da familiarização com o desconhecido. (SALZBERGER-WITTENBERG, HENRY-POLACCO; OSBORNE, 1983). Para a criança isso pode acontecer somente por meio da brincadeira, porque é o único instrumento que possui para elaborar as próprias experiências; por exemplo, tentar construir uma torre com alguns novos cubinhos de madeira e vê-la cair, ou fazer de conta que atravessa um bosque onde habita um lobo. Isso tudo significa trazer à tona as experiências do “não saber”, originadas pelo desconhecido, no contexto protegido da brincadeira, a única realidade na qual a criança é totalmente dona de tudo que acontece. Então, a abertura da criança para as novas experiências propostas pela creche, depende também, da possibilidade de brincar que a ela é dada.

Além disso, no jogo, a criança tem a oportunidade de repousar da fadiga; fazer uma análise da diferença entre o que queria (por exemplo, a mãe) e o que é (por exemplo, estar sem mãe em um ambiente desconhecido) e de entrar em uma área de transição, na qual o seu mundo interno se expressa por intermédio do mundo exterior (por exemplo, utilizando inconscientemente um carretel como substituto simbólico da mãe), na qual esses dois mundos param de se “afrontar” e

se misturam e se entrelaçam indissolúvelmente (WINNICOTT, 1971). Nesse sentido, a oportunidade de brincar na creche permite à criança não só “descansar”, de viver momentos intensamente prazerosos, mas também “contaminar” o ambiente com as próprias experiências e, então, enriquecer de vestígios a si mesma, tornando-o mais familiar. Depois disso, por exemplo, um carretel ou qualquer objeto usado inconscientemente para a brincadeira como substituto simbólico da mãe se tornará em certa medida um objeto emocionalmente pessoal.

**A brincadeira como “mediador cognitivo”** – Entrando na creche a criança encontra um mundo quase que completamente novo, extremamente estimulante, seja em relação ao plano concreto, das características físicas do ambiente, ou ao dos significados, relativos às funções das coisas e dos lugares, aos rituais que marcam o tempo, aos papéis das pessoas. A brincadeira é o instrumento por meio do qual esses estímulos podem ser absorvidos pela criança, aprofundados e transformados em aprendizagem e desenvolvimento.

Por um lado, no que se refere à brincadeira que envolve as “coisas” em relação às suas características físicas, parece que se pode ir além da posição de Piaget (1974). Como já se viu, o “jogo funcional” existe somente quando a criança repete os esquemas de ação sobre o corpo, sobre objetos, estando já com suas articulações plenamente adquiridas, isto é, o faz por puro divertimento. Por outro lado, parece que se pode falar de jogo até mesmo quando a criança, fora qualquer necessidade adaptativa, de sua espontânea iniciativa e sentindo dona da situação, experimenta novas combinações de ações para explorar as características do mundo físico, descobrindo possibilidades inéditas. Bruner (1976) confirma essa hipótese, afirmando que no jogo a criança tem a oportunidade de colocar à prova combinações de ações que não poderia experimentar sob a pressão das necessidades adaptativas. Assim como na aquisição da linguagem, na qual a um sujeito pode ser atribuído certa gama de predicados verbais e um predicado pode ser atribuído a certa gama de sujeitos, também para um determinado



a criança participa pela primeira vez de uma comunidade mais ampla, formada por muitos colegas da mesma idade e também por adultos; nessa um pouco forçada e desorientadora socialização, a possibilidade de dividir o jogo é um forte impulso para realizar e desenvolver contatos sociais, tanto que se pode considerar a brincadeira entre pessoas da mesma idade como o principal "dispositivo" socializante da creche. Piaget (1974) afirma, como já vimos, que a brincadeira é uma expressão de puro egocentrismo, mas sustenta também que a relação entre pessoas da mesma idade é o lugar privilegiado para superar o egocentrismo e desenvolver a forma de pensamento descentralizado, porque o "confronto" entre pontos de vista egocêntricos força a colocar em dúvida e a reexaminar o próprio, à luz dos outros, para então descentralizar (PIAGET, 1993). Sobre essas bases, considerado que brincar com os outros é uma situação pesquisada e praticada por crianças logo que possível, desde muito pequenas (EMILIANI, CARUGATI, 1985), pode-se afirmar que o jogo entre pessoas da mesma idade é por excelência a "academia" dos processos sociocognitivos da descentralização que estão na base da possibilidade de desenvolver trocas e negociações sociais eficazes e, assim, construir relações. Por meio da formação de grupos estáveis de jogo simbólico, é possível à creche, a partir do contato diário entre as mesmas crianças, manifestar-se sobre uma posterior dimensão da "mediação sociocultural" exercida pela atividade lúdica: a progressiva consolidação da contratação social, graças à brincadeira comum cotidiana, que permite não somente a exploração partilhada dos significados socioculturais encontrados nas relações lúdicas com o "mundo", mas também a elaboração de significados em qualquer nova medida, que constituem a cultura de um determinado grupo de jogo. É Corsaro (2003) que afirma essa possibilidade: nos grupos de crianças que têm a oportunidade de se encontrar com continuidade, a brincadeira comum seria o contexto privilegiado para o desenvolvimento da "cultura entre os pares", que se reproduzem por interpretar a cultura do mundo adulto, no qual essas crianças estão

imersas (por exemplo, brincando de fingirem ter uma máquina eletrônica que distribui dinheiro em casa). Essas versões transformadas da cultura adulta, verdadeiras e próprias “culturas locais”, respondem à tentativa das crianças de compreender, participar, controlar e, até mesmo, talvez, provocar essas culturas. Acrescenta que desse modo, as crianças têm a oportunidade de experimentar e de apropriar-se dos processos de coconstrução de sentido que estão na base de qualquer processo e conteúdo culturais. Então, a brincadeira na creche é o que facilita, é o que “puxa” e amplifica a experiência de pertencer a uma comunidade cultural, como construtor ativo.

### **3 UMA “BOA” CRECHE PARA A BRINCADEIRA**

Para que a brincadeira possa se desenvolver com eficácia, as suas funções de mediadora emotiva, cognitiva e sociocultural entre a criança e a creche, é necessário que esse última apresente certas características.

Uma “boa” creche para a brincadeira é aquela que desenvolve a sua identidade educacional também em relação à valorização da atividade lúdica infantil. Isso significa que o grupo de educadores reconhece o valor do jogo no crescimento infantil e, então, que coconstrói um projeto educacional no qual as diferentes dimensões do contexto são pensadas e estruturadas para acolher e promover as condutas lúdicas.

Certamente, espaços, materiais, grupos da mesma idade com características favoráveis à brincadeira têm um papel importante para que se possa considerar a creche como ludicamente boa. Das reflexões realizadas a respeito das creches da cidade de Modena, Itália, em um longo percurso de pesquisa de formação, que levou à construção de um instrumento para avaliar a qualidade lúdica de uma creche (SAVIO, 2011), emergem algumas sugestões principais que merecem consideração.

Os espaços devem ser organizados em áreas diversas de brincadeiras, tematicamente definidas, e sempre à disposição das crianças. Também os materiais devem ser diferentes, agrupados tematicamente e sempre à disposição das crianças. Espaços e materiais devem ser variados, tendo em consideração os interesses gradualmente observados nas brincadeiras das crianças e a capacidade delas de promover uma brincadeira rica e satisfatória avaliada sempre por meio da observação da resposta lúdica infantil. No que diz respeito à formação de grupos infantis favoráveis para o desenvolvimento da brincadeira, devem-se levar em conta os laços de amizade, e por isso respeitá-los. Fazer as crianças experimentarem uma variedade de grupos sociais (por exemplo, grupos de jogos mistos, mas também homogêneos por idade ou por sexo), mas também a continuidade de um grupo de brincadeira estável.<sup>3</sup>

Sem desmerecer essas indicações, evidenciamos que a valorização da brincadeira passa, sobretudo, pelo gerenciamento de tempo e pela atitude do adulto.

Dar tempo à brincadeira é valorizá-la. Tempo para a brincadeira livre, que é projetada de modo que seja diária e o maior tempo possível em relação à organização da jornada educacional da creche. Um tempo descontraído e longo que permite que os jogos nasçam e se desenvolvam plenamente. Tempo que "permeia", tal que cada oportunidade é boa para a brincadeira. Isso significa que cada momento lúdico das crianças, em qualquer hora que as brincadeiras aconteçam, são bem aceitas e, se não é possível fazê-lo imediatamente (por exemplo, porque a criança está se preparando para dormir), serão repropostos em momentos nos quais possam ser desenvolvidos (por exemplo, depois da sesta).

O educador adulto, com a sua concessão de tempo e acolhimento favoravelmente a cada momento lúdico, é o principal agente

---

3 Para saber mais sobre o percurso que conduziu o jardim de infância de Modena a construir o instrumento do "bom jardim de infância" e sobre as características de qualidade lúdica que o instrumento propõe, ver: Savio (2010, 2011).

da valorização lúdica. Um agente indireto, na medida em que pensa e propõe um contexto com os tempos favoráveis ao desenvolvimento da brincadeira; mais direto quando se coloca na posição de observador atento das dinâmicas lúdicas infantis. Observar atentamente e com interesse a brincadeira é valorizar o jogo.

Também o adulto pode agir ainda mais diretamente o seu apoio às condutas lúdicas participando ativamente segundo a modalidade "promoção interior", um estilo de intervenção desenvolvida para a brincadeira simbólica, a fim de promovê-la sem distorcê-la, deixando o poder de decidir, como, com que coisa brincar, nas mãos das crianças (SAVIO, 2010, 2011; BONDIOLI, 2001; BONDIOLI, 1996; BONDIOLI, SAVIO, 1994b). Em termos de comportamento, esse estilo de intervenção espera que o adulto: 1) aceite as propostas das crianças – ajude; 2) reflita sobre as propostas, repropondo ou descrevendo-as – recomece; 3) peça claramente sem sugerir conteúdos – pergunte; 4) proponha ideias de brincadeira sempre convenientes àquelas já compreendidas pelas crianças – introdução. Por meio dessas condutas, podem ser ativadas algumas estratégias de promoção lúdica que fazem referência ao conceito Vigotskiano de "zona de desenvolvimento proximal" e que foram derivadas do modelo do *tutoring* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976)<sup>4</sup>; que prevê que o adulto:

- esteja ativamente dentro da brincadeira, tomando como referência os apontamentos das crianças, esperando por elas, solicitando-as, acolhendo-as;
- lance mão de módulos com agitação, sintonizando-os enfaticamente com tom emotivo da brincadeira e fazendo de tal

---

4 O conceito Vigotskiano de "zona do desenvolvimento proximal" (VIGOTSKI, 1960) prevê que a criança possua um nível de desenvolvimento atual – as capacidades consolidadas – e um potencial – as capacidades em desenvolvimento –, a educação educativa consiste em apoiar a criança, até que diante de certo exercício, se comporte no nível das suas capacidades potenciais. O modelo *bruneriano* do *tutoring* (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) individualiza as estratégias por meio das quais a intervenção educativa pode agir até a "zona de desenvolvimento proximal".

- maneira que se mantenha vivo, mas não tanto para se romper (por exemplo, fingindo estar com medo dos relâmpagos e sugerindo, um possível abrigo);
- assuma as partes mais difíceis, seja em termos dos papéis (por exemplo, como o da criança doente) seja a direção geral da brincadeira, sobretudo, daqueles em grupo, levantando e conectando as ideias mais úteis ao desenvolvimento de uma trama comum (por exemplo, propondo à criança que finja dirigir o ônibus e de dar uma carona para o grupo que foi surpreendido por uma tempestade), mas também mantendo na memória algumas evoluções lúdicas (por exemplo, recordando que um bebê-boneca foi deixado ao ar livre sob a tempestade);
  - mantenha a direção da ficção, isto é, faça de modo que as regras comuns negociadas sejam respeitadas até a próxima negociação (por exemplo, salientando que, se existe uma tempestade, sair para um lugar descoberto significa se molhar);
  - faça o *modeling*, isto é, leve por tempo determinado em primeiro lugar, uma conduta lúdica somente expressada pela criança, porque corresponde aos níveis ainda não plenamente consolidados, para mostrar "como se faz" e solicitar a "zona de desenvolvimento proximal" (por exemplo, se a criança pequena, em um momento de início de brincadeira simbólica, esboça o ato de fingir colocar uma colher na boca, o adulto na frente dela finge mais vezes colocar uma colher na boca).

A "promoção do interior" foi colocada de fato para o jogo simbólico, mas certamente é uma referência útil também para a intervenção adulta no "jogo funcional" das crianças menores. Diante de uma criança que inicia um jogo "físico" com o corpo ou com objetos (por exemplo, fazendo rolar uma bolinha para longe e então retomá-la), é possível como educadores lúdicos:



- aceitar a brincadeira "fisicamente", repeti-la em primeira mão (por exemplo, fazendo rolar uma bolinha e depois retomá-la);
- manter vivos os "justos" tons emocionais (por exemplo, fazendo rolar uma bolinha sempre mais longe, mas não tanto a ponto de deixá-la inacessível);
- assumir os papéis fisicamente mais difíceis (por exemplo, recuperando a bolinha lançada intencionalmente sob um sofá), mesmo destacando ideias interessantes (por exemplo, propondo o ato da criança, de fazer rolar a bola na parte interna, dentro da sua camisa) e recuperando aqueles passados por últimos (por exemplo, propondo outra vez, todos os esquemas de ação aplicados à bolinha até aquele momento);
- manter a direção da brincadeira até a nova iniciativa, favorecendo a concentração e aprofundamento da exploração de certos objetos e ações (por exemplo, sustentando a brincadeira com a bolinha, mesmo com novas ações, até que o interesse da criança parecer esgotado);
- propor-se como "modelo" de brincadeira levando a terminar na frente da criança as ações lúdicas por ela apenas esboçadas e correspondentes aos níveis lúdicos-cognitivos mais avançados, para "mostrar como se faz".

Nas reflexões das creches de Modena, sobre "boa creche lúdica" (SAVIO, 2010, 2011), esse estilo de intervenção deveria ser adotado tanto em relação à brincadeira livre quanto as assim chamadas atividades estruturais, isto é, aos momentos pré-definidos nos quais o educador propõe experiências adicionais com materiais pré-escolhidos. Em relação à brincadeira livre, isto não significa que o educador é sempre ativamente presente em todas as atividades lúdicas espontâneas das crianças, mas que quando é possível e adequado, se propõe como um parceiro que "promove a partir de dentro", deixando livres

as crianças para aceitar ou não a proposta. Em relação às atividades estruturais, a ideia é que venham definidas segundo uma modalidade *ludiforme*. Em poucas palavras, depois de ter preparado certo espaço com certo material para um determinado grupo de crianças, de acordo com um planejamento atento, a educadora se refere a iniciativas infantis de acordo com o estilo de "promoção interior".

Finalmente, é importante salientar que o que foi dito até agora sobre a "boa" creche lúdica se apoia sobre um requisito preliminar: uma profunda reflexão do indivíduo e do grupo de educadores sobre sua própria atitude sobre a brincadeira. De fato, é possível que a declarada convicção da importância da brincadeira no crescimento infantil e da vontade de apoiá-la não encontra correspondência nos preconceitos arraigados que dizem que é perder tempo. Outro preconceito é o de que colocar a brincadeira no centro da relação educacional é renunciar ao próprio papel educacional, o qual exige "governar", escolher os conteúdos e dar as direções para o crescimento. Pesquisas recentes mostram como professores que teorizam a estreita relação entre brincadeira e aprendizagem, e a necessidade de apoiá-la com modalidades não dirigidas para não distorcê-la, na prática diária, não colocam as atividades lúdicas no centro das ações deles e, se o fazem, a intervenção deles é bastante dirigida (LILLEMUR, 2003, p. 60–62).

Então, para se tornarem em educadores lúdicos e construírem uma "boa" creche, é necessário iniciar uma reflexão sobre as próprias práticas em relação à brincadeira para revelar o conhecimento latente das quais são expressão e colocá-las em discussão. Um percurso complexo, porque pede para coloquemos em jogo e interroguemos sobre o próprio papel de educar, sobre como um educador pode promover a brincadeira, evitando o risco de distorcer, ou trair o próprio trabalho educativo. Uma reflexão que deve envolver todo grupo de trabalho de uma creche que representa o passo preliminar, irrenunciável, para construir a identidade educacional de um serviço que quer ter a brincadeira como valor de referência imprescindível.

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. The adult as a tutor in fostering children's symbolic play. *In*: GONCU A.; KLEIN E. L. (Ed.). **Children in play, story and school**. New York: Guilford Publications, 2001. p. 107–131.

\_\_\_\_\_. **Gioco e educazione**. Milano: Franco Angeli, 1996.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Osservare il gioco di finzione: scala per la valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)**. Bergamo: Edizioni Junior, 1994a.

\_\_\_\_\_. Play training as an action in children's zone of proximal development. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, [S. l.], 1. ed. v. XXXI, p. 45–68, 1994b.

BRUNER, J. S. Nature and uses of unmaternity. **American Psychologist**, [S. l.], v. 27, n. 8, p. 687–708, ago. 1972.

CALLOIS, R. **I giochi e gli uomini**. Tradução italiana. Milano: Bompiani, 1981.

CORSARO, W. A. **Le culture dei bambini**. Tradução italiana. Bologna: Il Mulino, 2003.

EMILIANI, F.; CARUGATI, F. **Il mondo sociale dei bambini**. Bologna: Il Mulino, 1985.

FREUD, S. **Al di là del principio del piacere**. Tradução italiana. *In*: OPERE, Torino: Boringhieri, v. IX, p. 17–31, 1977.

LILLEMUR, O. F. Play in school – The teacher's role: reform and recent research, *In*: SARACHO, O. N.; SPODEK, B. (Ed.). **Contemporary perspectives on play in early childhood education, information age publishing**. Greenwich: Connecticut, 2003. p. 53–73.

PIAGET, J. **Il giudizio morale del fanciullo**. Tradução italiana. Firenze: Giunti Barbera, 1993.

\_\_\_\_\_. **La formazione del simbolo nel bambino**. Tradução italiana. Firenze: La Nuova Italia, 1974.

SALZBERGER – WITTENBERG, I.; HENRY – POLACCO, G.; OSBORNE, E. **The emotional experience of learning and teaching**. New York: Routledge and Kegan Paul, 1983.

SAVIO, D. **Il ruolo del gioco simbolico nello sviluppo infantile**. *Età Evolutiva*, [S. l.], n. 42, p. 87–95, 1992.

\_\_\_\_\_. **Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa cruciale e i suoi nodi**. In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Ed.). **Partecipazione e qualità percorsi di condivisione riflessiva**. Bergamo: Edizioni Junior, 2010. p. 205–250.

\_\_\_\_\_. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena. Bergamo: Edizioni Junior, 2011.

VIGOTSKI, L. **Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori**. Tradução italiana. Firenze: Giunti Barbera, 1974.

\_\_\_\_\_. **Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino**. In: BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVA, K. (Ed.). **Il Gioco**. Tradução de Armando Editore, 1981.

WINNICOTT, D. W. **Playing and Reality**. London: Tavistock, 1981. p. 657–678.

\_\_\_\_\_. **Gioco e Realtà**. Roma: Armando Editore, 1971.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, Grã-Bretanha: Pergamon Press, v. 17, p. 89–100, 1976.

# O BRINCAR, A CRIANÇA E O ESPAÇO ESCOLAR

MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA

A importância de compreender o brincar das crianças surge no momento em que a infância vem sofrendo grandes transformações, com a precocidade de sua duração. As crianças têm antecipado sua adolescência cada vez mais cedo, com isso, o brincar também passa a ter diferentes significados para a sociedade atual. Nesse sentido, ao entender as manifestações lúdicas, compreendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância. Crianças brincam na maior parte do seu tempo, estejam elas onde estiverem, seja na escola, na rua ou em casa. Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar devagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos.

Em nossos estudos verificamos que são poucos os ambientes em que adultos aceitam e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como "negativo". Quando observamos alguns espaços públicos onde há crianças brincando, é muito comum ouvirmos frases como: "*Fiquem quietos!*", "*Não corram muito!*", "*Não faça bagunça!*", "*Parem de brincar!*", "*Menino(a) danado(a)!*". Em Sayão (2002, p. 57–58) podemos constatar essa dominação:

[...] a cultura "*adultocêntrica*" leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com esse esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

O brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças. A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas.

O presente artigo tem como intenção refletir sobre a questão do brincar na escola, dos espaços lúdicos escolares, e como as diferentes formas de mediação do educador têm influência na intensidade e qualidade lúdica do brincar infantil, enfocando com o ambiente da escola pode ser apropriado ludicamente por todos. É importante colocar que o tripé *brincar-criança-escola* não somente é possível como também desejável!

## 1 INFÂNCIA E SEUS SIGNIFICADOS

De acordo com Debertoli (2008), a infância como construção social e cultural talvez seja na atualidade uma análise compartilhada por todos. A criança não é uma ideia abstrata, muito menos natural, menos ainda neutra. Para esse autor tal entendimento,

Reforça uma concepção de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais das quais as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais, como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outros. (DEBERTOLI, 2008, p. 71).

Até hoje o conhecimento institucionalizado dominante dos adultos da interpretação da realidade e dos significados sociais e culturais, condicionando olhares, atitudes e práticas dos adultos com relação às crianças, isso contribui, de forma decisiva, para produção da realidade social das crianças. De acordo com as reflexões de Dornelles e Bujes (2012, p. 4),

Pensar a infância como uma invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças, [...] Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilitou que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

Os autores também afirmam que pensar a infância,

Como um “dado natural” é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para elas, das relações das crianças com os adultos e com

outras crianças. Mas ela resulta também de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos.

É importante assinalar alguns fatores, indicadores e diagnósticos a partir dos quais surge a proposta do referido trabalho. No campo de estudo, como em qualquer outro campo social, é preciso pontuar a história, "a memória" das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Conforme Castro (2001) citado por (DEBORTOLI *et al.*, 2008, p. 44):

Desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação das crianças, mesmo ainda mergulhadas em relações desiguais de poder e saber. [...] O conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as várias e surpreendentes formas de expressar sua "voz" e de agir no mundo.

Para Lleixà *et al.* (2004), a escola é um contexto educativo que consiste na ação intencional e sistemática de uns membros sobre os outros, para assegurar a transmissão da cultura e potencializar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento humano. Podemos deduzir rapidamente que os conteúdos e a organização social das atividades educativas na Educação Infantil irão variar de acordo com cada contexto educativo social e cultural em que ela está inserida. O processo educativo deve ser visto como uma condição de a criança estabelecer ponte entre o que ela já é para o que ela pode ser.

Temos que reconhecer a importância das crianças como sujeitos singulares em direitos, práticas sociais e culturais diferenciadas.



Para nós, a visibilidade social e cultural das crianças como sujeitos começará a partir do momento em que encararmos as desigualdades existentes e a precariedade de relações que envolvem adultos e crianças. Segundo Almeida e Lima (2015), essas imagens e olhares contraditórios deixarão de existir quando forem percebidas e trouxermos para discussão e reflexão dos direitos sociais e culturais do coletivo infantil. A história da criança como sujeitos é responsabilidade do mundo; temos que aprender a compartilhar esse cuidado com todos. Como lembra Todorov, citado por Debertoli (2008), o isolamento dos sujeitos constitui uma das primeiras formas de renúncia à autonomia.

Para Almeida (2014), a escola deve ter em sua proposta a preocupação da linguagem do lúdico e da construção de espaços para possibilitar as diferentes manifestações do brincar, como: a linguagem motriz, corporal, cognitiva e estética sobre os produtos e materiais lúdicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) e no desenvolvimento do simbolismo infantil.

## 2 O BRINCAR

O brincar foi focalizado como aquele que não tem hora para acontecer e nem regras pré-estabelecidas, mas aquele que “[...] é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo.” (NUNES, 2002, p. 69). Brougère (1997) afirma que precisamos refletir sobre o que é a brincadeira, caracterizada principalmente pela possibilidade de a criança ser um sujeito ativo, numa situação sem conseqüências e resultados imediatos.

Vasconcellos (2005) também aponta algumas características da brincadeira, entre elas, o seu caráter não produtivo. O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa. Isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolver em sua linguagem, no seu

conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente do trabalho produtivo (no qual busca um resultado). Segundo a autora, “[...] brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 107). Todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e conteúdo no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam.

Estudar sobre o brincar representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições surpreendentes ao entendimento de crianças em diferentes contextos sociais. Além disso, estudos suscitam novas discussões, rompendo com a ideia de que a criança não faz nada enquanto brinca ou como se o brincar não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores (NUNES, 2002). Nesse sentido, compartilhamos com Neto (2003), ao afirmar que a preservação da cultura infantil e em especial a cultura lúdica, deve ser uma preocupação constante para os pesquisadores que estudam o brincar.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de uma olhar mais sensível. “A brincadeira, quando em ambiente adequado e situação aceitável, trabalha com a inquietação, com a dinamicidade, com a incerteza, com tempos elásticos, com o compartilhar, que vêm acompanhados de diversão e prazer.” (MÜLLER *et al.*, 2007, p. 5).

É no brincar que a criança apreende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso precisamos pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura que lhes é peculiar. A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto,

instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil.

Além disso, segundo Müller *et. al.* (2007), para brincar é necessário muito mais do que a natureza biológica; é preciso que os adultos permitam e ofereçam às crianças condições para que elas brinquem. Afirmam as autoras que

Na escola não brincam, e se brincam, é rapidamente no recreio. De alguma forma, a criança acaba brincando, mas o tempo e o espaço estão restritos e, a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecida pela falta de convivência dos pais e mães com os seus filhos e, por outro lado, porque os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo da brincadeira e dos brinquedos. (MÜLLER *et. al.*, 2007, p. 3).

Reforçando a necessidade de brincar na escola, Almeida e Siebra (2015) colocam que os espaços da escola podem funcionar como palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais e como expressão de uma cultura geracional, intergeracional e intercultural específica. Sabemos que o ser humano é o único animal com capacidade de construir cultura. A nossa forma de brincar é influenciada pela cultura onde vivemos.

Para nós, o lúdico é uma manifestação e expressão da cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada sociedade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. O lúdico é um patrimônio cultural da humanidade. A **demanda lúdica** gerada pelo próprio brincar (jogo, o brinquedo e a brincadeira) possibilita o surgimento da **cultura lúdica**. Concluindo, a **cultura lúdica** é o resultado das manifestações lúdicas da própria cultura do **brincar** (BROUGÈRE, 1997, 1998).

### 3 ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Começaremos dialogando sobre a escola real que são instituições compostas por um público alvo, em sua maioria, com baixas condições financeiras, e que apresentam dificuldades para assimilar o conhecimento transmitido. Dotadas de espaços físicos sucateados, pois apresentam baixo orçamento para sua manutenção, o que acarreta na falta de atratividade em permanecer em seus espaços por todos que compõem comunidade escolar.

Já os docentes, são profissionais que carregam um sentimento de desvalorização de suas funções, seja por receberem salários inferiores, atribuído às atividades desempenhadas, ou porque muitos culpam-se pelo fracasso escolar. E com relação aos alunos, em sua maioria, estão na escola só para concluir os estudos, pois muitas vezes se deparam em situações desafiadoras que os estudos proporcionam, e acabam achando que "dá muito trabalho" estudar e, por isso, desejam logo adentrar no mercado do trabalho.

A escola idealizada por muitos, que compõem a comunidade escolar, é uma instituição de ensino que possibilita adquirir o conhecimento por meio de práticas "inovadoras", que se moderniza a cada dia, de acordo com as mudanças sociais e principalmente com os avanços tecnológicos. Assim, os conteúdos adquiridos devem ser repassados de forma atrativa e contextualizada para que possam fazer sentido aos discentes. Para Almeida (2014, p. 22),

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar a consciência de si mesma, do outro e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Acreditamos que uma metodologia não anula a outra, mas as pessoas precisam conhecer e experimentar todas as possibilidades, para que com o tempo possam ser capazes de fazer suas próprias escolhas. No livro *Brincar, amar e viver*, publicado no ano de 2014, Porto enfatiza a relevância da criatividade na formação do educador:

Para que os docentes possam desenvolver teoria críticas e lúdicas na prática pedagógica, é necessário, sobretudo, que sejam ativos e criativos. Para que sejam ativos e criativos em suas salas de aula é preciso que se sintam capazes e queiram agir e criar com autonomia. (PORTO, 2014, p. 143).

A ludicidade sempre aparece ligada às práticas pedagógicas que utilizam os jogos como ferramenta educativa, mas não podemos esquecer que tal termo refere-se a algo intrínseco da pessoa. É como ela sente-se diante de determinadas atividades, tidas como lúdicas.

Na verdade, se o professor tiver aversão ao conhecimento adquirido por meio de práticas inovadoras e também não vivenciá-las antes de sua utilização com seus alunos pode estar prestes a perceber que fez uma escolha de profissão, mas nunca se sentirá realizado profissionalmente.

Contudo, o professor deve sempre ter o bom-senso e ser sensível em sua autoavaliação, para que possa criar estratégias que foquem a práxis educativa, pois o conhecimento adquirido em sua formação acadêmica deve estar atrelado à rotina escolar e social de seus alunos.

#### **4 O BRINCAR, A CRIANÇA E O ESPAÇO**

É fundamental criar novas situações de discussão e reflexão sobre os espaços lúdicos para que a criança brinque. Em uma época em que a urbanização é crescente, há uma organização social cada

vez mais complexa que coloca o ser humano em um universo espacial pequeno e restrito. Essa problemática torna-se mais grave para as crianças que têm dificuldade de encontrar espaços, meios, profissionais e companheiros com iguais interesses para cumprir seus objetivos lúdicos. A criança hoje está inserida em uma sociedade multicultural geradora de contradições e conflitos, industrializada, informatizada, eletrônica, individualista, emergencial e materialista, orientada para competir e para o consumir. Cada vez mais o mundo do brincar se torna sofisticado e caro (ALMEIDA, 2015a).

As mudanças urbanísticas, sociais, educacionais, econômicas e políticas ocorridas no passado até hoje alteram significativamente a estrutura de vida familiar. Nesse sentido, a prática lúdica das crianças precisa ser ampliada nos espaços da escola, promovendo uma relação entre pares e a apropriação de espaços possíveis para brincar. O lúdico não pode se restringir a somente os espaços já institucionalizados como o espaço de casa, do público ou outros ambientes.

A escola ocupa um espaço importante na memória de cada um de nós, resgatando momentos, afetos, lembranças e interação. Os espaços da escola se modificaram com o passar dos anos e com a evolução das cidades e das demandas geradas pela sociedade e as crianças. Elas mudaram de forma, de tamanho, mas continuam a existir agregando valores, significados e sentimentos. Seria possível imaginar uma escola sem espaços lúdicos? Como seria o brincar na escola, sem os espaços para os jogos e para as brincadeiras? Como seriam organizados os espaços dos jogos, dos brinquedos e dos materiais lúdicos na escola? Quais jogos, brinquedos e materiais lúdicos mais apropriados nos ambientes escolares? No espaço de brincar na escola necessitamos da mediação do adulto? Impossível pensar numa escola, sem falar dos ambientes que a formam. Sempre existem aqueles pontos de referência marcados por esses espaços escolares. E o espaço para brincar, seria um deles.

Tudo acontece nos espaços da escola. Os espaços da escola são lugares de realizações sociais, de acontecimentos cotidianos e históricos, enfim, é onde a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço. Em seu percurso histórico, a escola passou por inúmeras e profundas transformações no que se refere à sua forma e construção, bem como na sua representação política e social.

Para Almeida e Lima (2015) os espaços das escolas não são mais os mesmos, os hábitos cotidianos na vida da criança mudaram radicalmente os ritmos e as rotinas do seu dia a dia. Brincar na escola pode ser uma ação em vias de extinção. O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado e sincronizado. O brincar na escola ficou resumido ao tempo do recreio. Isso, quando esse tempo acontece ou é permitido. Na realidade podemos verificar três tempos possíveis nos quais diferentes manifestações acontecem em especial as manifestações lúdicas: *Tempo 1* – chegada na escola; *Tempo 2* – Recreio e *Tempo 3* – o término da aula. Nesses momentos são podemos perceber e evidenciar o ato lúdico por meio do brincar espontâneo. Sabemos também que o brincar na escola é geralmente desenvolvido como apoio pedagógico das disciplinas, como atividades para preencher lacunas de tempo livre, como momento disciplinar para aquietar os corpos, ou ainda é utilizado em situações de eventos culturais, artísticos e comemorativos em festas escolares.

Do estímulo ocasional se passou a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motriz, emocional e social. Sem a imunidade que lhe é conferida pelo brincar espontâneo, pelo encontro com outras crianças em um espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos e brincadeiras, se vivem aventuras emocionantes, a criança vai hoje

tendo menos capacidade de defesa e adaptabilidade às novas circunstâncias do mundo cotidiano no que diz respeito ao lúdico.

De acordo com Almeida (2015a), hoje as possibilidades de ação lúdica da criança diminuem drasticamente como consequência de um estilo de vida padronizado. Os espaços na escola devem ser: espaços de encontro, de convivência, de descoberta e até mesmo de desordem. Tudo isso é importante para crescer e evoluir. O estímulo do lúdico na vida escolar deveria constituir-se como um dos elementos decisivos de qualidade de vida. Os estudos desenvolvidos sobre o brincar, movimento e espaço, necessitam ser revisitados, melhorando os métodos investigativos de observação e sempre com um olhar atento à diversidade e à pluralidade dos contextos da ação, no sentido de analisar os obstáculos que surgem na prática do brincar espontâneo na criança.

Os espaços da escola tornam-se o palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais, expressão de uma cultura geracional, intergeracional e intercultural específicas. Nesse sentido, os espaços da escola, objeto deste estudo, assumem ou deveriam assumir um significado de iniciação da criança na vida social. A escola afirma-se com um espaço de transição e de conexão entre os espaços privados domésticos representados pela casa, e pela cidade, com características mais amplas de espaços e uma esfera pública por excelência.

Quando está na escola, a criança ultrapassa os limites do espaço doméstico (a casa), onde a autoridade "o adulto" se faz onipresente, ela transgride relações hierárquicas, pois em algumas situações nos tempos possíveis, as crianças experimentam uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto. Segundo Almeida e Lima (2015), é no brincar espontâneo e livre, e especialmente em espaços da escola, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de inclusão, de amizade e rompimento, dominação, autoridade e transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu



mundo por meio do brincar. É na praça e na rua que o lúdico torna possível o convívio com o outro e com os demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

Sendo assim, o brincar assume papel importante para as crianças “[...] por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interação com as crianças.” (TOMÁS, 2006, p. 55). Para Nascimento (2008), o brincar não pode ser um simples jogo de imitação das crianças, uma vez que elas apreendem de forma criativa informações do universo adulto para produzir suas culturas. Durante o brincar, a criança constrói, destrói e reconstrói o mundo a sua volta, de forma ressignificada. Pensando da mesma forma, Coelho (2007) investigou os espaços para brincar das crianças que moram em favelas. O estudo apontou que a criança, como habitante de um determinado lugar, se identifica ou não com esse ambiente, podendo construir sua identidade nele. Segundo Coelho (2007), um dos elementos encontrados pelas crianças para se identificar com o espaço foi o brincar.

O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades. (COELHO, 2007, p. 178).

Segundo Retondar (2007), toda ação lúdica deve criar um espaço próprio, isto é, criar um espaço para brincar. Esse espaço pode ser dentro de casa, na rua, na praça, terrenos baldios, escola, quadra esportiva, praia, piscina, mesa, jogo de tabuleiro, etc. O brincar acontece em um espaço singular e próprio. O mesmo autor pontua que todo e qualquer espaço físico ocupado remete a sentidos simbólicos específicos.

Com a manifestação lúdica não seria diferente, no lúdico podemos criar e limitar o espaço físico e geográfico onde acontece o brincar infantil, seja com materiais lúdicos estruturados ou não

estruturados em suas diferentes manifestações. Para que essa ação lúdica nesse espaço aconteça, ou seja, para que seja aceita enquanto uma delimitação de jogo ou brincadeira, tem que ser significado como tal pelos sujeitos implicados nessa ação. Um espaço físico e geométrico demarcado pelos jogadores, onde nesses limites seja viável fazer valer as possibilidades imediatas das pessoas que brincam quanto o próprio brincar (ALMEIDA, 2015b).

Para Almeida e Siebra (2015), nessas manifestações lúdicas existentes nos espaços possíveis elas podem assumir o sentimento de amor, de ódio, de justiça, de injustiça, de alegria, de tristeza, de sorte, de azar, de dor, de prazer, de competência, de incompetência etc. No espaço físico do brincar, as coisas materiais e imateriais são transformadas em representações de sentimentos genuínos e profundos, onde desejos e emoções escondidos ou guardados se desvelam, personalidades e atitudes que se manifestam em diferentes possibilidades humanas. Dessa forma percebemos a relevância e importância dos espaços que são construídos e legitimados pelos seus interlocutores lúdicos. "Assim, o espaço do jogo é antes de tudo um espaço de criação simbólica. Um espaço de significado. A representação do lugar onde determinados sentimentos estão autorizados a vigorar sem causar qualquer constrangimento para os sujeitos envolvidos." (RETONDAR, 2007, p. 30).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que em nossa sociedade, mais especificamente, sobre a condição do brincar dentro da escola, entendendo o brincar no seu sentido amplo, como uma ação/manifestação/necessidade humana e um direito social da criança. É necessário rever o papel social, cultural e político da escola na nossa sociedade e reconstruí-la como um espaço privilegiado da infância e da cultura lúdica.

O novo modelo econômico do mundo globalizado, a perda dos recursos financeiros e o empobrecimento das famílias levaram cada vez mais as crianças ao mundo laboral precoce, mudando seus jogos e brinquedos por elementos de trabalho ou assumindo responsabilidades próprias do adulto. Assim vai sendo diluindo em um país, em uma cidade, em um lar e em uma sociedade o mundo infantil dentro do mundo adulto, e especialmente vai sendo perdido o brincar espontâneo e livre.

É importante estimular estudos sobre o brincar na escola ou em qualquer outro espaço que permita observar que o jogo espontâneo é uma investigação de suma importância que possibilitará a exploração científica do lúdico em todos os âmbitos na vida da criança.

Será que existe uma escola ideal? O que seria uma escola ideal? É um fato que a escola ideal é uma referência que não podemos deixar de buscar como parâmetro de reflexão analítica e sintética. As escolas utópicas são importantes, elas servem para dizer que devemos persegui-las, embora sejam difíceis de serem descobertas. Quanto mais rica seja a experiência ou vivência lúdica, maiores serão os caminhos, possibilidades e alternativas que a criança terá para estruturar seu pensamento, criar estratégias de ação, potencializar seus recursos motrizes, alcançar objetivos e fortalecer vínculos afetivos e sociais enriquecedores e saudáveis.

O brincar é uma das interações habituais da infância que transforma por meio da imaginação o espaço vivido como espaço afetivo. Vigotsky (2002, p. 122–123) afirma que no brincar a criança cria uma situação imaginária que “[...] está presente no consciente, e como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação com o outro”. Imaginar o espaço ideal para brincar no lugar onde vivemos, seja ele na cidade, na escola ou em nossa própria casa, o lugar perfeito para viver momentos únicos de alegria, emoção, euforia e prazer é uma ideia que sempre dominou o simbolismo de cada criança.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. O brincar na praça pública em Barcelona. *In*: ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, Lúcia M. G. (Org.). **Espaço público: diferentes usos e possibilidades**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2015a.

\_\_\_\_\_. O espaço, a criança e o brincar. *In*: ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, Lúcia M. G. (Org.). **Espaço público: diferentes usos e possibilidades**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2015b.

ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M. O brincar na educação física infantil. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação física em diferentes contextos: teoria e prática**. 1. ed. Assis: Storbem Gráfica e Editora. 2015.

\_\_\_\_\_. Os direitos das crianças, adolescentes e jovens a um ambiente saudável e seus deveres quanto ao futuro. *In*: CORDEIRO, Andréa C. F. *et al.* **NUCEPEC – 30 anos, 30 anos: reflexões e práticas sobre infâncias, adolescências e juventudes**. Fortaleza: Expressão gráfica, 2014. p. 118–125.

\_\_\_\_\_. O lazer infanto-juvenil nos espaços públicos de Barcelona. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Espanha, n. 25, p. 91–117, 2015.

BONDIOLI, Anna. The adult as a tutor in fostering children's symbolic play. *In*: GÖNCÜ, Airtin; KLEIN, Elisa L. **Children in play, story, and school**. New York: The Guilford Press. 2001.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Recife, 2008. p. 1–21. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926-Int.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. *In*: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F.; Almeida; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LLEIXÀ, Teresa Arribas *et al.* **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÜLLER, V. R. *et al.* O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007. Disponível em: <<http://ww.pca.uem.br>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

NASCIMENTO, A. M. Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço urbano público. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

NETO, C. Jogo e desenvolvimento da criança – introdução. *In*: **O jogo e o desenvolvimento da criança**. Lisboa: Edições FMH, 2003. p. 5–9.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. *In*: SILVA, A. L. da *et al.* (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

PORTO, B. Z. Brincar, amar e viver na escola: a criatividade na formação do educador. *In*: ALMEIDA, M. T. P. (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014. p. 143–164.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55–67, jan. 2002.

TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo**: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006. 380 f. Tese (Doutorado em Educação e Infância) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

VASCONCELLOS, T. de **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

# **O ADULTO COMO TUTOR NA PROMOÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO DAS CRIANÇAS**

ANNA BONDIOLI

Existem agora evidências sólidas de pesquisa e bases teóricas de que brincar de faz de conta é um meio para o crescimento das habilidades cognitivas, criativas e socioemocionais que serão úteis em ambiente escolar. Como resultado, um número crescente de pesquisadores do currículo pré-escolar recomendam aos professores promover intencionalmente competências simbólicas infantis (KLUGMAN; SMILANSKY, 1990; RIVKIN, 1986).

Duas linhas de pesquisa apoiam a contribuição dos adultos para as crianças brincarem: estudos sobre o jogo mãe-filho e os "estudos de treinamento". A primeira ilustra a importância do papel do adulto no fomento e desenvolvimento da atividade de faz de conta das crianças no ambiente doméstico (HOWES; UNGER; MATHESON, 1992; O'CONNELL; BRETHERTON, 1984; SACHS, 1980; SLADE, 1987). A segunda demonstra a forte influência que a intervenção de adultos tem nos comportamentos das crianças

socialmente desfavorecidas nas brincadeiras, em contextos pré-escolares.<sup>1</sup> Ambas as linhas de pesquisa encontram suporte teórico no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, isto é, uma criança que tenha dominado apenas parcialmente uma tarefa, pode participar de sua execução com o apoio e supervisão de um parceiro mais capaz (ROGOFF, 1990; VYGOTSKY, 1978). As interações entre adulto-criança durante as brincadeiras podem ajudar as crianças a promoverem e exercitarem suas habilidades de brincar ainda não completamente dominadas ou desenvolvidas.

Tendo em vista a hipótese de Vygotsky e os resultados dos estudos sobre a brincadeira entre adulto-criança, é plausível argumentar que o desenvolvimento de habilidades de jogo não é apenas resultado da maturação, mas também um resultado da intervenção adequada do adulto. Assim, todas as crianças, não apenas as crianças socialmente desfavorecidas, precisam da assistência dos adultos para se tornarem exímios jogadores (*expert players*) e para desenvolverem a vasta gama de habilidades cognitivas e sociais que fazem parte das formas mais avançadas da brincadeira simbólica. Encorajar a brincadeira de faz de conta pode ser uma das atividades mais importantes na educação da primeira infância, especialmente para as crianças cujas habilidades de faz de conta estão apenas emergindo.

Apesar desse entendimento, a brincadeira de crianças pequenas não é tomada como uma prioridade em contextos educacionais, frente à importância dada ao desempenho acadêmico. Como Smilansky (1990) salienta, embora as salas de aula frequentemente tenham "as ferramentas" para o jogo, o jogo sociodramático normalmente não recebe suporte nos ambientes educacionais. Smilansky e outros autores, como Bowman (1990); Johnson e Ershler (1982) e Saltz R. Saltz E. (1986) enfatizam a importância da intervenção apropriada do adulto na promoção do jogo de faz de conta, e esperam que os educadores

---

1 Para saber mais, ver: Fein (1981) e Smilansky e Shefatya (1990).



umentem suas habilidades profissionais, a fim de proporcionarem suporte adequado para as atividades infantis.

Como resultado de não considerarem a brincadeira uma atividade valiosa, os estudiosos da área não têm dado atenção à questão "O que é intervenção adulta apropriada?" Na verdade, não há muito consenso entre os estudiosos sobre a maneira como uma intervenção deve ser desenvolvida a fim de promover as competências simbólicas infantis. Alguns pesquisadores consideram o adulto como modelo de ação o meio mais eficaz (FEIN, 1975; FENSON; RAMSAY, 1981); alguns sublinham a importância da interação verbal do adulto no jogo (SACHS, 1980), outros sugerem que a intervenção do adulto deve ser caracterizada por uma forma divergente e não invasiva de participação na brincadeira (SHMULKER, 1981).

Outra importante questão considerada na literatura, mas deixada em aberto, refere-se a como estabelecer pontes entre as habilidades de brincar o jogo simbólico já existentes nas crianças e o nível de jogo proposto pelo adulto. Beizer e Howes (1992) ofereceram três modelos para descrever as maneiras pelas quais os adultos dão suporte à brincadeira das crianças em casa; 1) o modelo de "zona de desenvolvimento proximal"; 2) o modelo "misto" (*smorgasbord*); 3) o modelo de "andaime" (*scaffolding*). No primeiro, os adultos sugerem verbalmente e/ou atuam como modelos na brincadeira em níveis que vão além da capacidade da criança, se ela brincasse sozinha de modo independente; provocando níveis de brincadeira mais elevados do que o que as crianças são capazes de fazer por conta própria (BELSKY; MOST, 1984; FIESE, 1989; FENSON *et al.*, 1984; FENSON *et al.* 1976; WATSON; FISCHER, 1977). No segundo modelo, como no primeiro, o adulto faz sugestões diretas para orientar as crianças, mas são as crianças, mais do que os adultos, as responsáveis pela seleção das sugestões que se ajustem à sua zona de desenvolvimento proximal (O'CONNELL; BRETHERTON, 1984). No modelo de andaimes, os adultos modificam a sua intervenção em resposta à evolução das capacidades de

desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, e fornecem a estrutura para a interação e apoio aos esforços da criança (FIESE, 1989, 1990, KAVANAIGH; WHITTINGTON; CERBONE, 1983; SACHS, 1980). Beizer *et al.* (1992) concluem que todos esses modelos oferecem suporte para a afirmação de Vygotsky que os parceiros mais experientes podem orientar o desenvolvimento de brincadeira das crianças, mas eles não oferecem evidências sobre a eficácia desses modelos.

Consistente com a interpretação de Beizer *et al.*, os estudos de treinamento apoiados na hipótese de Vygotsky consideram a importância do adulto em provocar maiores níveis de jogo nas crianças. No entanto, os estudos de treinamento também oferecem apenas conhecimentos limitados sobre as características da intervenção do adulto que são responsáveis por ganhos de jogos para crianças, porque eles (os estudos) estão focados mais nos efeitos das intervenções (*outputs*) do que nos próprios tratamentos.

Existem duas dificuldades na elaboração de um modelo de intervenção que indicam a forma de interagir e brincar com um grupo de crianças a fim de promover as suas competências simbólicas. A primeira diz respeito à qualidade inapreensível da brincadeira de faz de conta (FEIN, 1978). No brincar, os meios são mais importantes que os objetivos, o processo é mais importante do que produto; o jogo é uma atividade aberta. Assim, o adulto que interage com as crianças para melhorar seu jogo deve, portanto, ser brincalhão, saber brincar. O adulto deve reconhecer que o jogo é um empreendimento divergente e não convergente, e, portanto, deve agir em conformidade.

Ao elaborar teoricamente sobre a qualidade evasiva, inapreensível da brincadeira de faz de conta, Fein (1987) afirma que o fazer de conta é caracterizado por um sistema de três relações divergentes. Essas são as relações entre o faz de conta e o ambiente imediato, entre o faz de conta e a experiência subjetiva da criança, e, finalmente, entre os eventos de fazer de conta. Na brincadeira, um objeto é usado como

se fosse outro, uma pessoa se comporta como se ele ou ela fosse outro, e o tempo imediato e local são tratados como se fossem de outra forma e em outros lugares (liberdade relativa); a criança parafraseia e transforma a sua própria experiência (licença denotativa), e as sequências que surgem têm uma qualidade recursiva não linear (incerteza sequencial). Além disso, o faz de conta serve a funções afetivas, como regulação e modulação das emoções. As crianças utilizam a brincadeira para expressar aspectos de suas experiências que acham ou intrigante ou perturbador. Assim, os adultos devem respeitar as características de não literalidade, "em um como se fosse", uma qualidade de vivência emocional, que caracteriza a brincadeira de faz de conta infantil.

A segunda dificuldade diz respeito à natureza do desenvolvimento do jogo e do fingir comportamentos, que se tornam cada vez mais articulados e refinados com a idade das crianças. Um modelo de intervenção do adulto deve levar em conta como um adulto pode ajudar as crianças a tornarem-se jogadores experientes, com base no nível de desenvolvimento das crianças.

Neste capítulo, apresentamos um modelo que indica a forma de interagir e brincar com um grupo de crianças a fim de promover as suas competências simbólicas. O modelo é articulado em termos de dois submodelos: um modelo tutorial e um modelo de andaimes. Esses dois submodelos são combinados para projetar e implementar intervenções com o objetivo de promover o jogo simbólico de um grupo de crianças. O modelo tutorial indica as estratégias que o adulto pode usar para solicitar, manter e desenvolver a brincadeira, respeitando e levando em conta a natureza do desenvolvimento da brincadeira e faz uso das estratégias tutoriais para fazer brincadeiras infantis cada vez mais avançadas. O modelo tutorial tem como objetivo sustentar o faz de conta; o modelo de andaimes visa promover a brincadeira. O modelo é ilustrado nas páginas a seguir com exemplos derivados de estudos que documentam os efeitos das brincadeiras entre adultos e crianças.

# 1 O MODELO TUTORIAL

O modelo tutorial foi desenvolvido com base no trabalho de Wood, Bruner e Ross (1976). As funções de adultos delineadas num contexto de resolução de problemas foram adaptadas às características de jogo de faz de conta. Os autores identificaram seis funções do tutor no processo de "andaime": recrutamento, marcação das características críticas, manutenção direção, redução de graus de liberdade, controle de frustração e demonstração ou modelagem. *Recrutamento* refere-se ao tutor listar o interesse da criança e a adesão aos requisitos da tarefa. *Marcação das características críticas* consiste em salientar alguns aspectos relevantes do tutor da tarefa compartilhada. *Manutenção e direção* significa que o perito parceiro deve manter a criança em busca de um objetivo particular, mantendo a criança tanto "no campo" como motivada. *A redução dos graus de liberdade* significa que o adulto deve simplificar a tarefa, preencher os espaços em branco, e deixar que a aluno(a) aperfeiçoe as sub-rotinas que ele(ela) pode gerenciar. *Controle de frustração* refere-se ao apoio do tutor para a criança em momentos de dificuldade. *Demonstração ou modelagem* consiste no tutor agir como modelo na solução para uma tarefa, imitando de forma idealizada uma tentativa de solução experimentada pelo aluno. Essas funções provaram ser eficazes quando a tarefa proposta para a criança era cognitiva e convergente. No próximo subitem apresentaremos exemplos<sup>2</sup>; como eles podem ser ajustados para as características especiais do jogo simbólico, cuja natureza é divergente e afetiva.

## 1.1 Recrutamento

A brincadeira é uma atividade espontânea e automotivada. Não parece ser necessário induzir as crianças a participarem. Portanto, a

---

2 The examples are derived from the transcripts of videotaped observations collect in numerous Italian day-care centers and nursery schools.

primeira função tutorial do modelo deve ser formulada numa forma de "negativo", como algo que o tutor não deve. O tutor não deve introduzir uma atividade lúdica, interrompendo a espontaneidade do que as crianças estão fazendo. No início, a participação do adulto deve ser a observação empática de comportamento das crianças. A subsequente comunicação de jogo verbal e atos do tutor devem estar em consonância com os conteúdos simbólicos de brincadeiras infantis e bem adaptados aos significados afetivos expressos por esse conteúdos. A intervenção deve ser centrada na criança e não intrusiva. Ou seja, o adulto não deve impor suas ideias, mas seguir e apoiar as das crianças. O espelho ou comunicação<sup>3</sup> de eco parece ser uma estratégia eficaz para realizar a primeira função. Consiste em colocar em palavras a reprodução de ação de uma criança ou em repetir o seu jogo declarando em um tom que marca a qualidade emocional do conteúdo expresso. Aqui está um exemplo.

### Exemplo 1

O cuidador se aproxima de Silvia (35 meses), que lançou uma boneca para baixo do berço.

Silvia: *Ele está cansado.* (exibindo a boneca para o cuidador).

Cuidador: *É o bebê cansado?*

Silvia: *Ele foi ver Granny.*

Cuidador: *Ah, o bebê de Silvia foi ver a avó!*

---

3 The mirror or echo communication is a strategy inspired by the work of psychotherapist Carl Rogers (RASKIN; ROGERS, 1989). It is used in the relationship approach to play therapy (AXLINE, 1969; GUERNEY, 1983, 1984; MOUSTAKAS, 1973; for a review, see HUGHES, 1991, Chap. 10). The therapist strives to create an atmosphere of total acceptance. He or she nondirective and attempts to communicate a feeling of warmth, openness, and respect. An important principle of this approach is that the therapist recognizes the child's feelings, and attempts to reflect them back to the child. The reflection of children's feelings, as they are expressed in worlds, gestures, or the symbolic meaning of the play, is intended to help them to gain insight into those feelings.

Silvia aproxima-se do berço e toma a boneca nos braços.

Cuidador: *Oh, o bebê de Silvia está acordado!*

Silvia coloca a boneca em cima da mesa e a acaricia.

Com suas intervenções no espelho, o cuidador ajuda Silvia a desenvolver e representar um tema afetivo autonomamente escolhido (cuidados com o bebê), sem acrescentar novas ideias de jogo, mas apenas refletindo e esclarecendo as da garotinha.

## **1.2 Marcando características críticas**

Processo que sublinha o fazer de conta como uma atividade de transformação em que algo representa o significado de algo mais. Ao observar crianças brincando ou jogando, com eles, o tutor salienta a transformação ou recursos ficcionais da fantasia, a fim de ajudar as crianças a desenvolverem e a enriquecerem as suas ideias de jogo. No exemplo anterior, por exemplo, seguindo a ideia inicial de Silvia, o tutor interpreta gestos de Silvia e responde a suas verbalizações observando que a boneca deve ser considerada um ser vivo, representado pela própria Silvia por meio da simulação, atribuindo qualidades que permitem aos objetos inanimados a adoção de papel como sujeitos na trama da brincadeira.

No caso do espelho o comportamento do tutor não diz respeito ao significado afetivo de uma atividade de mentirinha, mas a marcação de características críticas também significa interpretar e comunicar o valor emocional de uma situação de mentirinha, como no exemplo 2 a seguir.

### **Exemplo 2**

Três crianças estão brincando com alguns grampos de cabelo. Mattia traz os prendedores de cabelo para a cuidadora.

Chiara: *Olhe para estes grandes dentes!* (mostrando o prendedor de cabelo aberto, que se parece com uma boca com dentes)

Mattia: *Olha, um crocodilo, ele come, é um crocodilo!*

Riccardo: *Você viu, este é um tubarão!* (abre o prendedor de cabelo e aponta para a cuidadora fingindo comê-la)

Cuidadora: *É muito perigoso!*

Mattia: (leva outro grampo de cabelo) *Este é outro crocodilo, dois crocodilos.* (abre outro prendedor de cabelo) *Olhe atenção, seja cuidadoso, eu vou comer você. Yum, yum!*

Ao se mostrar assustado com a criatura perigosa animada pelas crianças, o cuidador legitima as transformações simbólicas propostas por Mattia e Riccardo (o prendedor de cabelo como um crocodilo ou um tubarão) e observa o uso não literal dos objetos. No exemplo 3 a seguir em que o adulto admite a possibilidade de que uma criança pode ter três mães, ela sublinha que, na brincadeira é possível contradizer probabilidade e razoabilidade.

### Exemplo 3

A pedido das crianças, o adulto personifica um bebê. Ela deita-se em uma pequena cama dobrável e diz: *Quem é minha mãe?*

Três crianças respondem: *Eu, eu, eu ...*

O adulto diz: *Ok, eu tenho três mães, mas vocês devem cuidar de mim, você não devem?*

Ao aceitar a proposta das três crianças, o tutor atende a necessidade das crianças a desempenharem o papel de "uma pessoa que dá atenção", indiretamente, observando que o mundo de faz de conta pode ser regido por leis diferentes das do mundo real. Com jogadores mais experientes o tutor pode ensinar às crianças que uma situação

de faz de conta tem suas próprias regras que devem ser respeitadas, como no exemplo 4 a seguir. O tutor observa que é necessário retornar diante de uma parede imaginária súbita; se um cão aparece na estrada, é necessário dirigir com cuidado, e é preciso sair do carro se ele está indo a toda velocidade.

#### Exemplo 4

O adulto e algumas crianças estão sentados em um sofá que eles fingem que é um carro.

Eles fingem que vão viajar para ver os seus avós.

Ivan: *Vroom, Vroom.* (finge dirigir fazendo o barulho de um motor)

Adulto: *Atenção! Ele está dirigindo! Vroom!* (faz o ruído de um motor e oscila no sofá fingindo curvas)

Ivan: Tem uma parede!

Adulto: *Uma parede? E, então, alterar! Volta... olha, volta lá, então podemos começar.* (apontando para um ponto dentro da trama)

Laura: *Tem um cão!* (apontando para um ponto na sala)

Adulto: *Onde?*

Laura: *Ele está abanando o rabo!*

Adulto: *Atenção, não passe por cima!* (para Ivan)

Lucila: *Eu estou indo para ver se ele está morto!* (sai do sofá)

Adulto: *Onde você está indo? Você deve ter cuidado, porque se o carro corre rápido, você se machuca!*

Lucila senta-se no sofá de novo.

### 1.3 Direção e manutenção

O que caracteriza a brincadeira é a divagação errante, a imaginação, a ambiguidade e a incompletude. Portanto, em vez de tentar



direcionar essa atividade não estruturada, o tutor deve ajudar as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre o jogo, integrando-as. No caso do jogo, a direção e manutenção como uma função tutorial deve ser entendida e executada como uma função relacionada ao desenvolvimento das crianças. Essa função pode ser realizada por meio de duas estratégias específicas: a "questão aberta" e a "introdução ou enriquecimento temático"; introdução de novas ideias congruentes com aquelas previamente expressas pelas crianças. A estratégia na questão em aberto tem como objetivo ajudar as crianças a expressarem suas ideias as quais ainda não estão completamente formuladas ou desenvolvidas; a estratégia de introdução sugere novas pistas para as crianças, a fim de enriquecer ou completar seu jogo. Combinado com a "comunicação eco ou espelho", as duas estratégias, muitas vezes permitem jogar para decolar em um projeto de jogo a ser realizado, como no exemplo 5 a seguir.

### Exemplo 5

Adulto: *Então, o que estamos fazendo?* (para o grupo) [Pergunta aberta]

Ivan: Com pistolas.

Adulto: *Com pistolas?* [Comunicação eco] *Vamos jogar com pistolas! É o que estamos jogando com pistolas?* [Pergunta aberta]

Ivan: *Não disparar!*

Adulto: *Não disparar?* [Comunicação eco]

Giada: *Não atirando em um lobo!*

Adulto: *É o lobo que chega?* [Comunicação eco]

Giada: Sim, é!

Adulto: *Então, se o lobo chega devemos nos esconder! Vamos nos esconder aqui atrás.* [Introdução] (vai atrás do sofá e todas as crianças a seguem) *É agora o que podemos fazer com as pistolas?* [Pergunta aberta]

Laura: *Vamos atirar!*

Adulto: *Atirar?* [Comunicação eco]

Laura: *Sim, vamos atirar! Bang, bang!* (fingindo atirar com um secador de cabelo para além do sofá)

Adulto: *Bang, bang!* [Comunicação eco] (fingindo atirar usando a mão como uma pistola)

O tutor tem um papel maiêutico: ele ou ela se aproxima do jogo com a atitude de curiosidade e de incerteza; o tutor está ciente de que não tem o direito de decidir *a priori* o conteúdo, os papéis, e o curso da atividade simbólica. Ele ou ela deve voltar à atenção para “o que acontece e quando acontece” e estimular as crianças a desenvolver *scripts* de jogo ou temas por si mesmos.

Com as crianças que jogam sozinhas sem verbalizar as suas ideias de jogo, a função maiêutica pode ser realizada de uma forma mais direta, sem interpretação o professor faz perguntas sobre a sobre a ação expressa pela criança, como no exemplo 6 a seguir.

### Exemplo 6

Chiara: (colocando algumas pequenas varas em uma cesta) *Eu ligo o rádio lá, eu coloquei o...*

Cuidador: *O que você está fazendo?* [Pergunta aberta]

Chiara: (não responde e continua a colocar os pequenos gravetos)

Cuidador: (para a Chiara e para o grupo) *Ela está fazendo um animal, na minha opinião.* [Interpretação]

Chiara: *Eu estou fazendo um animal, eu estou fazendo um elefante!*

Cuidador: *Um elefante!* [Comunicação eco] *E onde é que o elefante está indo?* [Pergunta aberta]

Chiara: *Para a cidade do Garagoi.*

Cuidador: *Para a cidade de...?*

Chiara: *Do Garagoi.*

Cuidador: *Do Garagoi!* [Comunicação eco]

No exemplo a seguir, as intervenções verbais do cuidador com o objetivo de levar Chiara a expressar e esclarecer suas ideias ao brincar, solicitam a participação de outras crianças que estavam como espectadores.

### Exemplo 7

Massimo: *Onde está o elefante?* (brinca com uma corda; aproxima-se do cuidador)

Cuidador: *É lá. Chiara fez isso!* (apontando para a construção feita por Chiara com os pequenos gravetos) [Comunicação eco] (reproduz uma bola e finge que não é um elefante para envolver Massimo). *Ela disse que ela está fazendo um elefante indo para a cidade do Garagoi.* [Resumindo comunicação eco]

O interesse do cuidador no jogo simbólico de Chiara atrai a atenção de Mattia. Mattia, que estava jogando com uma corda, aproxima-se do cuidador e das outras crianças. Um pequeno grupo agora está atento à brincadeira de Chiara.

Cuidador: *O que é que vai fazer na cidade do Garagoi?* (para Chiara) [Pergunta aberta]

Chiara: *Ele vai fazer suas necessidades no peniquinho!*

Cuidador: *Mas existem grandes penicos?* [Interpretação]

Chiara: *Não, pequeno!*

Cuidador: *Mas, então, o elefante é pequeno ou grande?* [Pergunta aberta]

Chiara: *Pequeno.*

## 1.4 Redução de graus de liberdade

A redução de graus de liberdade na brincadeira requer que o tutor empreenda as negociações mais difíceis, como a criação e a manutenção de um quadro de jogo compartilhado, o desenvolvimento de uma trama narrativa, e a consideração de novas ideias que podem expandir e enriquecer o curso da brincadeira e permitir que os jogadores menos experientes participem. Considerando que a brincadeira em contextos educativos ocorre em uma situação de grupo e que os diferentes parceiros não têm a mesma experiência e habilidade no jogo simbólico, o tutor deve adotar o papel de um líder democrático para permitir que cada jogador participe de acordo com sua capacidade. Os exemplos 1, 4 e 5 ilustram essa função. No exemplo 1, comunicações eco do adulto oferecem apoio à Silvia, pois permitem a menina desenvolver as ideias no brincar agindo em conformidade. No exemplo 4, o adulto também assume o papel de um orador que, realçando e comentando sobre pistas do brincar infantil, dá um caráter substancial para a situação de faz de conta e contribui para manter o foco do jogo. No exemplo 5, um tema de jogo emerge de contribuições só do jogador por meio de intervenções verbais do adulto que esclarecem as propostas de cada criança e integrando-as em um projeto de jogo.

## 1.5 Controle de frustração

Crianças de 2 a 3 anos de idade raramente são capazes de cooperar no desenvolvimento de uma situação de ficção compartilhada (GÖNCÜ, 1993). Cada criança elabora o seu próprio projeto de jogo e muitas vezes não consegue negociá-la com os seus parceiros de jogo. Conflitos e brigas surgem. Como resultado, a atividade lúdica compartilhada não costuma se desenvolver. No entanto, como vimos, o tutor pode contribuir para o desenvolvimento do jogo do grupo, reduzindo



Cuidador: *Riccardo, você pode ver o leão? Onde está o leão?*

Riccardo: *Lá.* (apontando para um canto da seção)

O adulto recruta as crianças, propondo-lhes a brincadeira a partir das ideias esboçadas por Lara em uma forma narrativa e com interpretação de seu conteúdo afetivo: o medo de uma criatura indefesa ameaçado por um animal selvagem agressivo. Com sua segunda intervenção o adulto reconhece a contribuição de Veronica, traduzindo-o de uma forma narrativa mais socializada e linear com o significado emocional incluído no primeiro tema: se um leão está vagando, é necessário fugir e se esconder. A empatia do tutor com o núcleo afetivo do jogo simbólico, isto é, com a representação dramática de uma situação perigosa, dá uma "realidade" ao leão imaginário, que parece a Riccardo ser terrivelmente vívida.

## **1.6 Demonstração ou ação por modelo**

A demonstração é uma forma de mostrar às crianças uma ampla gama de atividades lúdicas, como formas de fazer substituições simbólicas, como se comunicar "na e sobre a brincadeira", e como cooperar com os colegas na realização de um *script* de brincadeira compartilhada. A demonstração não diz respeito a conteúdo de jogo ou a ideias, mas somente a maneira pela qual as ideias são representadas.

É importante que a função de demonstração seja conscientemente realizada pelo tutor e ajustada à capacidade das crianças. O modelo indiretamente oferece padrões de comportamentos de jogo simbólico que as crianças podem imitar.

Conforme Wood, Bruner e Ross (1976) a ação por modelo do tutor é realmente uma forma idealizada de representar ideias já expressas pelas crianças. O exemplo seguinte é uma ilustração da cabine de modelagem de toda a gama de funções de explicações.

### **Exemplo 9a**

Riccardo se cobre com um lençol, Chiara o imita. O cuidador levanta o lençol azul sob o qual Chiara estava escondida.

Cuidador: *Quem está aqui em baixo? Quem está por baixo dessa onda? (aproximando Riccardo) Quem está por baixo da outra onda?*

Riccardo: (risos e depois descobre-se)

Cuidador: *Olha, parece com o mar! (colocando uma folha no chão)  
Eu estou indo para tomar um banho de mar!*

O cuidador recruta Riccardo e Chiara, propondo-lhes uma substituição – a cortina azul simbólica como um mar de ondas – sugerindo uma ideia de jogo de acordo com ela (Chiara). Como podemos ver nas seguintes linhas, duas crianças seguem a proposta modelada.

### **Exemplo 9 b**

Chiara: (mergulha na folha e finge nadar)

Mattia: *Este é outro mar!* (dando ao cuidador uma folha verde)

Em seguida, o professor tenta recrutar outras crianças, propondo um roteiro de brincadeira que potencialmente pode envolver todo o grupo.

### **Exemplo 9c**

Cuidador: *Oh, este é mais um mar verde, então, vamos colocá-lo aqui e vamos fazer outro mar! Quem vem comigo para ter um rápido mergulho no mar?*

Riccardo: *Eu!*

Riccardo, Mattia e Massimo mergulham nas folhas. Depois de ter criado uma atividade em grupo por meio de suas intervenções, o tutor agora se mantém brincando ativamente com as crianças.

### Exemplo 9d

Cuidador: *Vamos nadar um pouco! Bem feito! Bravos!* (finge nadar)

Rattia: *Um mergulho!* (saltos na folha)

Cuidador: *Um mergulho! Massimo, vem e mergulha nesta onda!*

As crianças vão nadar e mergulhar nas folhas. Em seguida (exemplo 9e) o cuidador modula a estimulação, sugerindo um perigo de mentira, com o objetivo de apoiar a participação das crianças e incentivá-las a expandir brincadeira. Ao fazer isso, ele também traz à atenção um dos recursos críticos da situação de ficção infantil: a substituição simbólica (a folha como uma onda do mar).

### Exemplo 9e

Cuidador: (toma um tule e move-o em cima das cabeças das crianças) *Cuidado! Há uma grande onda que submerge estas crianças!* (em voz baixa) *Eu posso ouvir, eu posso ouvir, parece que ouço que alguém está chegando...*

Mattia: *Um tubarão!* (gritando)

Na conversa que se seguiu, o tutor traça um roteiro narrativo (se são perseguidos por um tubarão devemos buscar refúgio em um barco) por empatia com o significado afetivo da proposta de Mattia de um peixe selvagem imaginário – um tubarão. Mais tarde, o roteiro é desenvolvido pela criança que, usando um espanador como uma arma, desempenha o papel de um herói matador de tubarão.



### Exemplo 9f

Cuidador: (em um susto) *Ob! Então, vamos em uma balsa, precisamos de um barco, algo...*

Mattia: *Eu vou atacá-lo!* (acerta o espanador duro no chão)

Cuidador: *Você quis matá-lo?* (gritando)

Mattia: *Sim, eu fiz.*

Riccardo: *Precisamos de um barco!* (retoma a ideia do cuidador)

Cuidador: *Mas nós não temos!*

Riccardo: *Temos um barco!*

Cuidador: *Onde está o barco?*

Riccardo: (olha em volta)

Rattia: *O barco está aqui. Eu encontrei!* (traz uma almofada para o cuidador)

As estratégias particulares utilizadas pelo cuidador para desenvolver o roteiro da brincadeira foram a atenção e o reconhecimento dos sinais individuais das crianças, bem como a solicitação ao grupo a encontrar uma solução para o problema sem que ele mesmo o fizesse ("mas não temos um barco aqui!"; "Onde está o barco?"). Ao fazer isso, ele consegue recrutar as outras crianças, que agora parecem estar envolvidas na situação de ficção.

### Exemplo 9g

Cuidador: *Aqui está o barco, nós encontramos!* [Comunicações eco do cuidador concentra a atenção do grupo à solução de Mattia]

O cuidador coloca a almofada entre as folhas e Chiara se senta em cima dela ao mesmo tempo. Riccardo toma outra almofada para o cuidador.

Riccardo: *Aqui está meu barco!* (colocação de sua almofada perto da outra, então ele se senta sobre ela)

[Ao reconhecer a ideia de Mattia, o cuidador faz com que os companheiros a adotem, a situação é compartilhada]

Em suma, a interação do tutor na brincadeira tem como objetivo desenvolver o jogo de grupo, solicitando novas contribuições das crianças, reconhecendo cada uma das propostas das crianças, por meio da integração de pistas simples brincando em um roteiro narrativo, e por meio da modulação e estimulação para o envolvimento de todo o grupo. Finalmente crianças com exemplos de diferentes fenômenos fazem de conta.

## 2 O MODELO DE ANDAIMES

O modelo de tutoria fornece uma descrição das funções desempenhadas pelo adulto em consideração às principais características do jogo simbólico, como a espontaneidade, a não literalidade, a divergência, o *como se fosse*, e sua qualidade afetiva. Assim, o modelo de tutoria nos ajuda a determinar a adequação da intervenção do adulto. No entanto, precisamos também indicar a forma como as competências simbólicas e o controle de um tutor de crianças incide na eficácia da sua intervenção. Fazer isso requer a identificação de habilidades sobre o jogo simbólico, que devem ser promovidas com base em um modelo de desenvolvimento, bem como a determinação de como combinar com a capacidade simbólica existente nas crianças e com o que elas precisam aprender. Em seguida resumimos um modelo de andaimes desenvolvido para abordar essas questões, uma vez que também inclui o modelo de tutoria (BONDIOLI, 1996). Nos parágrafos seguintes, primeiro esboçamos um modelo de desenvolvimento que orienta a intervenção dos adultos e, em seguida, ilustramos como um adulto pode identificar o "zo-ped" de um grupo de crianças e planejar uma intervenção de andaimes.

### 3 O MODELO DE DESENVOLVIMENTO

O modelo inclui a discussão de cinco linhas de desenvolvimento relativas a diferentes habilidades necessárias para realizar o jogo simbólico. Elas são descontextualização, descentralização, integração, controle de execução, e competência social (FEIN, 1978). *Descontextualização* refere-se ao aumento da capacidade da criança em usar objetos, identidades e situações de uma maneira que é separada do ambiente imediato. Por exemplo, no que diz respeito aos objetos, a criança inicialmente utiliza-os prototipicamente (uma colher para agitar), em seguida, simbolicamente, faz substituições (um bloco como um ferro), em seguida, a criança finge que um objeto imaginário existe (por exemplo, finge beber em um copo que não existe).

*Descentração* refere-se ao aumento da capacidade da criança de se deslocar de ações autorreferenciadas (por exemplo, finge que está se alimentando) para outras ações referenciadas (finge alimentar a boneca), a adoção de papéis (se torna o *Superman*), e recíproca atribuições de função (por exemplo, tomando a atribuição de funções).

*Integração* refere-se ao aumento da capacidade da criança de promulgar uma sequência ordenada de brincadeira, seguindo um roteiro ou um tema de narrativa. No início, a criança encena apenas um único esquema (apenas finge uma ação), então repete, mudando o destinatário (por exemplo, finge alimentar a boneca e depois a si mesma), depois de combinar as ações de jogo em uma sequência (por exemplo, a criança toma uma panela e coloca-a no fogão e leva uma tampa e coloca-a na panela), a criança representa um episódio envolvendo uma sequência de ações (por exemplo, a criança finge ir às compras em um supermercado e se comporta de acordo). Por fim, pode adicionar uma qualidade narrativa ao seu jogo representando ações vocacionadas para a solução do problema, e um fim.

*Controle executivo* refere-se ao aumento da capacidade da criança em utilizar a voz na brincadeira de maneira cada vez menos

egocêntrica. Por exemplo, inicialmente, uma criança diz que “uma injeção... eu estou fazendo uma injeção”, como ela alimenta uma boneca, e, mais tarde, sua linguagem ganha uma qualidade social quando a criança encena um papel e fala para a personagem também. Assim, o controle executivo evolui de egocêntrico para verbalização social e de linguagem na brincadeira à linguagem sobre a brincadeira.

A última linha de desenvolvimento do tutor é considerar a competência social das crianças e ajudá-las a se tornarem jogadores experientes. Isso se refere ao aumento da capacidade das crianças em compartilhar com seus companheiros a atividade de ficção. Essa linha de desenvolvimento vai de brincadeiras solitárias para jogo paralelo e, até o jogo associativo e cooperativo.

#### **4 A PESQUISA: TRABALHANDO NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

Como dito anteriormente, a prestação de assistência deve ser significativa para as crianças. O tutor deve ter em conta o “*ped-zo*” individual das crianças. Além disso, com base em observações de que os agrupamentos entre crianças têm uma identidade própria, propomos que o tutor tenha em conta também a zona de desenvolvimento proximal do grupo (BONDIOLI; SAVIO, 1994a, 1994b). Para isso, montamos uma escala para identificar a evolução real e proximal individual das crianças e dos grupos, a Escala de Avaliação de Competências Lúdico-simbólica das crianças, chamada de SVALSI, em italiano (BONDIOLI; SAVIO, 1994a). A escala é composta por cinco sub escalas correspondentes às cinco linhas de desenvolvimento anteriormente mencionadas. Cada sub escala inclui áreas cujos itens são graduados de baixo a elevados níveis com base na literatura de pesquisa sobre o desenvolvimento do jogo simbólico. Os Quadros de 1 a 4 ilustram as sub escalas, as áreas e os itens da escala.

Ao observar crianças brincando espontaneamente em um ambiente organizado com materiais que objetivam provocar a brincadeira, é possível verificar o nível das capacidades de cada criança ao mostrar seus comportamentos no jogo. Nós assumimos que os comportamentos em uma brincadeira de criança que aparecem somente uma vez ou algumas vezes representam a zona de habilidades que o sujeito está adquirindo (*zo-ped*), enquanto que os comportamentos de jogo mais frequentes constituem a zona de habilidades totalmente dominada, a zona de desenvolvimento real. Por exemplo, se uma criança adota um papel apenas uma vez durante a sessão de jogo ou não é capaz de agir em conformidade, supomos que esses comportamentos representam níveis de jogo que precisam de prática, a fim de serem totalmente dominados. Elaboramos *zo-ped* do grupo em uma maneira similar. A zona de desenvolvimento proximal diz respeito aos mais altos níveis de brincadeira apresentada pelas crianças mais experientes do grupo; a zona de habilidades atuais diz respeito aos níveis de competência presentes no grupo, especialmente apresentada pelas crianças, que representam os níveis baixos e médios<sup>4</sup>.

**Quadro 1** – Sub escala 1: descontextualização (Deco)

Nível	Objetos como área de instrumento	Identidade da área	Situação da área
1	Objeto protótipo (PO)	Identidade funcional (FI)	Situação prototípica (PS)
2	Objeto substituto (SO)	Identidade realista (RI)	Situação realista (RS)
3	Objeto imaginário (IO)	Identidade fantástica / imaginário (II)	Situação imaginária (IS)

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

4 Em cada área os itens são apresentados de uma forma progressiva correspondente a diferentes níveis de desenvolvimento, por exemplo, prototípico objeto (PO) corresponde ao primeiro nível da descontextualização de objetos, objetos substitutos (SO) para o segundo, o objeto imaginário (IO) para o terceiro. Para mais informações sobre os itens da escala e as notas que podem ser obtidas pela criança, ver: Bondioli e Savio (1994a, 1994b). Deco, descontextualização; Dece, descentralização; Inte, integração; Exco, controle de execução; SoCo, competência social.

## Quadro 2 – Sub escala 2: descentralização (Deco)

Nível	Função da área	Objeto como um espaço agente
1	Ação auto referenciada (SA)	Xxx
2	Outras ações referenciadas (OA)	xxxx
3	Adoção de papel (Rad)	Outro como um receptor passivo (OPR)
4	Atribuição de papel (Rat)	Outros como um destinatário ativo (remo)
5	Papéis recíprocos (RR)	Outros como agente (OA)

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

## Quadro 3<sup>5</sup> – Sub escalas 3, 4,5

Sub escala 3	Sub escala 4	Sub escala 5
Integração (Inte)	Controle (ExCo)	Competência (SoCo)

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

## Quadro 4 – Itens

Nível	Script da área	Discurso na área	Parceria na área
1	Regime único (SS)	O discurso egocêntrico na brincadeira (Ein)	Brincadeiras solitárias (SOL)
2	Variação esquema individual (SV)	O discurso egocêntrico sobre a brincadeira (Eout)	Brincadeira de imitação (IMI)
3	Combinação multi esquema (MC)	Discurso social na brincadeira (Sin)	Execuções associativas (ASS)
4	Narrativas (NA)	Discurso social sobre a brincadeira (Sout)	Jogo cooperativo de pares (COU)
5	Problema da narrativa (PA)	Concepção social da brincadeira (Sfr)	Brincadeira de grupo cooperativo (GRO)

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

O Quadro 5 é um exemplo de um perfil de jogo do grupo que foi obtido atribuindo a cada criança as notas médias nas diferentes sub escalas dos níveis de competência do grupo: o primeiro representa as

5 No Quadro e 5, as siglas referem-se aos itens da SVALSI (ver Tabela 1) correspondentes a diferentes níveis de desenvolvimento (por exemplo, PO, objeto de protótipo, por isso, substituto de objeto). Para cada criança os níveis de suas habilidades simbólicas reais são indicadas em tipo regular; os relativos ao seu desenvolvimento proximal estão indicados em itálico.

mais altas notas obtidas por uma criança no grupo, e esse último representa os menores; perfis B e C correspondem a níveis intermédios. Notamos que a integração e competência social são as dimensões que exibem no desenvolvimento menos variabilidade no grupo. O maior controle de execução preocupações e variabilidade. Assim, para estabelecer a homogeneidade de jogo nesse grupo e para ajudar as crianças a alcançarem as formas mais avançadas de jogo social, planejamos a competência social. Depois de ter assegurado que essas competências foram consolidadas no nível demonstrado pelos jogadores mais experientes, trabalhamos na capacidade das crianças para usar a linguagem no compartilhamento do jogo simbólico.

**Quadro 5** – Os Ganhos de Recreação Infantil como Resultado da Intervenção do Adulto: Laura

	Deco	Dece	Inte	Exco	SoCo
Laura (17 month)					
Pretest	PO-FI	OA	SS MC	---	IMI
I Encounter	PO-FI SO	OA	SS MC	---	IMI ASS
II Encounter	PO-FI IO	OA	SS MV	---	IMI ASS

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

**Quadro 6** – Os Ganhos de Recreação Infantil como Resultado da Intervenção do Adulto: Alessia

Alessia (21 months)					
Pretest	PO-FI	OA	SS MC	---	IMI
I Encounter	PO-FI	OA	SS SV	Sin	IMI-ASS
II Encounter	PO-FI IO	OA	SS SV	Sin Sout	ASS
III Encounter	PO-FI IO	OA	SS MC	Sin	IMI-ASS

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

**Quadro 7 – Os Ganhos de Recreação Infantil como Resultado da Intervenção do Adulto: Clara**

Clara (21 months)					
Pretest	PO-FI	OA	SS MC	IMI	---
I Encounter	PO-FI	OA	SS SV	Sin	IMI-ASS
II Encounter	PO-FI IO	OA	SS SV	Sin Sout	ASS
III Encounter	PO-FI IO	OA	SS MC	Sin	IMI-ASS

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

**Quadro 8 – Os Ganhos de Recreação Infantil como Resultado da Intervenção do Adulto: Alessandra**

Alessandra (21 months)					
Pretest	PO-FI SO	OA	SS MC	---	IMI
I Encounter	PO-FI	OA	SS	---	SOL
II Encounter	PO-FI IO	OA	SS SV	---	IMI ASS
III Encounter	PO-FI	OA	SS	---	ASS

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

**Quadro 9 – Os Ganhos de recreação Infantil como Resultado da Intervenção do Adulto: Luca**

Luca (21 months)					
Pretest	PO-FI SO	OA	SS MC	Ein Eout	SOL
I Encounter	PO-FI	OA	SS SV	Sin Sout	
II Encounter	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
III Encounter	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

No primeiro estudo aqui relatado, foram ilustrados como aumentaram os níveis de brincadeira de faz de conta das crianças, avaliadas pelo SVALSI, como resultado da intervenção de um adulto. Inicialmente, as crianças foram observadas por meia hora de jogo no canto da brincadeira da sua creche. O adulto participou nas brincadeiras



infantis durante três dias consecutivos. O comprimento de cada sessão de intervenção era cerca de meia hora. Um grupo de cinco crianças de creche entre 17 e 21 meses de idade participaram do estudo (GIOVANNONI, 1997).

Os quadros indicam, para cada criança, os níveis de suas habilidades simbólicas reais (em tipo normal) e aqueles de seu desenvolvimento proximal (em itálico).

Os quadros indicam, para cada criança, as áreas em que a brincadeira foi desenvolvida durante o curso da experiência e as áreas de recreação que não mostraram nenhuma mudança. Por exemplo, Laura (Quadro 5) não apresentou ganhos de descentralização (por exemplo, outros referenciados a ações) e controle de execução (ela não usou a linguagem em sua brincadeira). Por outro lado, ela mostrou uma melhoria na área de competência social. Embora sua forma mais comum de jogos sociais permaneceu imitativa, que pode ser considerado seu nível real de competência, a interação com o adulto, por vezes, permitiu-lhe também realizar formas associativas de jogo. Por exemplo, em um ponto o adulto, que finge ser uma "dama", penteou o próprio cabelo em frente ao espelho. Por sua vez, Laura assumiu as mãos do cuidador e começou a pentear o cabelo do adulto. Em seguida, objetivando exercer influência, diz: "Ah, você está penteando meu cabelo, muito obrigado!" Além disso, na área de descontextualização, Laura melhorou seu nível real de competência, normalmente caracterizado pelo uso prototípico de objetos e a promulgação de papéis funcionais, fazendo substituições ocasionais do objeto e fingindo com objetos imaginários. Por exemplo, o adulto coloca um prendedor de roupa em uma panela para cozinhar, fingindo que era uma salsicha. Laura ficou perto dela, leva "salsicha-prendedor de roupa", e coloca-a na boca fingindo comer. Quando o adulto lhe perguntou se ela está pronta, Laura responde dizendo "não" e coloca a "salsicha" no pote novamente. Embora esses comportamentos de jogo raramente aparecessem no jogo inicial de Laura, apareceram em conexão com intervenções e

solicitações do adulto. Assim, eles podem ser considerados representativos dos níveis de competência ainda não consolidados e são indicados em *itálico*, no quadro.

Quando passamos à análise dos ganhos de todo o Grupo (Quadros 5 a 9), vemos que quatro crianças aumentaram seus níveis de jogo na área de competência social. Além de Laura, Alessia e Clara, cuja maioria dos níveis comuns de competência era brincadeira de imitação no pré-teste, progressivamente desenvolveram mais comportamentos sociais, muitas vezes mostrando episódios associativos do adulto e de seus companheiros. Além disso, o jogo social de Alessandra começou com brincadeira de imitação de comportamentos, mas tornou-se totalmente associativa na última sessão.

Ali as crianças, Alessia, Clara e Luca, aumentaram seus níveis de jogo na área de controle de execução. Em todos os casos, os ganhos das crianças dizem respeito à transição do uso de linguagem social "no jogo" para o uso da linguagem para se comunicar sobre o jogo. Em todos os casos, no entanto, esse desenvolvimento ainda necessita se consolidar no futuro, pois as verbalizações sociais sobre o jogo apareceram apenas ocasionalmente e não estavam suficientemente propagadas no grupo.

Alguns ganhos na área de descontextualização também apareceram para quatro crianças. Elas consistem em adicionar substituições simbólicas e objetos imaginários, seus atos mais prototípicos de descontextualização.

**Quadro 10 – A Avaliação das Intervenções do Adulto**

	Deco	Dece	Inte	ExCo	SoCo
I Encounter	PO-FI <i>SO</i>	OA	MC	Sin-Sout	ASS
II Encounter	IO-FI <i>RI SI</i>	OA Rad-Rat	MC <i>NA</i>	Sin-Sout Sfr	ASS
III Encounter	IO-FI <i>RS</i>	OA Rat	MC	Sin-Sout	ASS

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Além de considerar os ganhos das crianças, foi utilizado o SVALSI para avaliar o comportamento do adulto no jogo, a fim de medir o grau em que a intervenção foi voltada para a zona de desenvolvimento real *versus* proximal das crianças. O Quadro 10 mostra os dados referentes ao adulto no jogo. A intervenção do adulto parecia ser perfeitamente adequada para *zo-ped* do grupo nas áreas de controle de execução e competência social: seu nível mais frequente de jogo coincide com os níveis mais avançados de recreação infantil. Quando a zona de desenvolvimento real das crianças na área de competência social foi representada por brincadeira de imitação, o jogo do adulto era predominantemente associativo. O adulto, muitas vezes comentou sobre as ações de recreação infantil e foi rápido em participar de suas iniciativas de jogo. Ao fazê-lo, ela modelou o jogo associativo, em um nível mais avançado de jogo social do que aquele em que as crianças foram capazes de participar.

Além disso, o uso da linguagem do adulto foi uma tentativa de solicitar expressões verbais das crianças. Ela sempre comunicava “no jogo” e compartilhava um projeto de reprodução ou para manter um enredo compartilhado.

Em certas áreas, encontramos algumas ações do adulto para além da *zo-ped* infantil. Por exemplo, na descontextualização, quando o adulto propôs de transformar a área real do jogo em um salão de cabeleireiro, nenhuma das crianças aceitou seu convite. Além disso, na área de integração, quando o adulto propôs um roteiro e sugeriu que o grupo o representasse, as crianças não reagem positivamente; era como se eles não entendessem o pedido do adulto. Além disso, na descentralização, quando o adulto propõe um jogo de papéis, as crianças não participam. Em geral, no entanto, os resultados do primeiro estudo confirmam a nossa afirmação de que quando o andaime do adulto é sensível às necessidades de desenvolvimento das crianças, as crianças se beneficiam da assistência prestada pelos adultos para atingir os níveis mais avançados de funcionamento na brincadeira. Essa interpretação

ganha maior valor, se levarmos em conta o fato de que o tutor adulto não tinha conhecimento avançado das habilidades de jogo das crianças e que sua avaliação foi baseada em suas observações em curso durante suas interações com as crianças.

Efeitos de andaimes também foram examinados em um estudo quase experimental (BONDIOLI, SAVIO, 1994b), o qual o desempenho, em três condições, foi comparado: jogo de pares, andaimes por um adulto e não jogo. Quinze crianças (31–43 meses) de uma classe de escola maternal foram divididas aleatoriamente em três grupos. Foi gravado em cada grupo vídeo de 30 minutos enquanto estavam jogando espontaneamente em um canto da escola mobiliado para brincadeira, e habilidade de jogo simbólico e cada criança foi avaliada pela SVALSI. Com base nas suas pontuações de pré-teste, as crianças foram distribuídas em cinco níveis de competência: (1) nível baixo, (2) nível baixo a médio, (4) nível médio a alto, e (5) nível alto. Três grupos foram então formados, cada grupo incluindo cinco crianças, uma de cada nível, de modo que os grupos resultantes fossem igualmente heterogêneos. Cada grupo incluiu crianças com diferentes níveis de competência. Cada grupo foi dividido aleatoriamente em uma das três condições.<sup>6</sup>

1. **Jogo de pares** – As cinco crianças do primeiro grupo participaram de 13 sessões consecutivas (exceto nos finais de semana), de 30 minutos cada, no mesmo espaço de jogo e com os mesmos materiais utilizados durante o pré-teste. As crianças tiveram a possibilidade de interagir livremente umas com as outras usando os materiais à sua disposição. O adulto estava presente como observador.

2. **Jogo de andaimes com um tutor** – As cinco crianças do segundo grupo participaram de 13 sessões consecutivas carac-

---

6 The equivalency of the groups was proved by applying the Kruskal-Wallis test of monovalent variance for ranks.

terizadas pela participação gradual do adulto. Na primeira fase, nos três primeiros encontros, as crianças brincavam livremente, sem intervenção de um adulto. Na segunda fase, nas sete sessões sucessivas, o adulto participava ativamente do jogo das crianças usando as funções tutoriais como ela considerava adequada. A terceira fase, nas últimas três sessões, a atividade foi semelhante à primeira fase.

**3. Grupo de controle** – Ao contrário dos dois primeiros grupos, o terceiro grupo não teve a oportunidade de jogar em uma situação estruturada, embora as crianças aproveitassem as ocasiões de lazer oferecidas durante o dia na escola. Elas foram simplesmente pré-testadas e pós-testadas ao mesmo tempo em que os grupos de tratamento.

No pós-teste, os valores de  $H$  (o estimador do teste Kruskal Wallis) indicaram diferenças significativas entre os grupos,  $p(H > 4,618) < .$  Uma análise dos resultados dos três grupos médios indicou que as crianças na condição de adultos-tutores beneficiaram-se mais do tratamento do que crianças em estado de jogo com pares. Em ambas as condições, as crianças cujos níveis de jogo eram de baixo a médio beneficiaram-se mais do tratamento.

A análise da intervenção do adulto, realizada por meio da aplicação das categorias do SVALSI, mostrou que quando o adulto jogou de uma maneira afinada ao *zo-ped* das crianças, houve aperfeiçoamento dos comportamentos de jogo. Ao considerar os limites da zona de desenvolvimento proximal do parceiro menos competente, o adulto propôs situações que consolidaram habilidades potenciais e reais das crianças.

Concluimos que para promover habilidades de brincadeira para crianças, um tutor tem que realizar duas tarefas principais. Primeiro, tem que facilitar a expressão de significados simbólicos das

crianças, criando um quadro de jogo compartilhado (tarefa de tutoria). Segundo tem de agir a partir do *zo-ped* infantil, a fim de melhorar as suas performances de jogo (tarefa andaimes). No que diz respeito à tarefa de tutoria, o adulto tem de respeitar e promover os traços distintivos da brincadeira simbólica, como licença denotativa, liberdade referencial, significado afetivo, e simbolismo compartilhado. Isso significa que o tutor(a) não só tem de ser um jogador(a) competente (imaginativo e cooperativo), mas também tem que ter em mente que o adulto tem uma tarefa educativa a realizar. No que diz respeito à tarefa de andaimes, o adulto tem que observar as competências das crianças e aumentar as suas intervenções na brincadeira considerando tais habilidades. Essas tarefas e atitudes devem ser o contado entre as competências profissionais do professor de uma boa creche ou berçário-escola contribuindo para o desenvolvimento da primeira infância.

## REFERÊNCIAS

AXLINE, V. **Play therapy**. ed. rev. New York: Ballantine, 1969.

BEIZER, L. *et al.* **The collaborative construction of pretend: social pretend play functions**. Albany: State University of New York Press, 1992. p. 25–43.

BELSKY, J.; MOST, R. From exploration to play: a cross sectional study of infant free play behavior. **Developmental Psychology**, [S. l.], n. 17, p. 630–639, 1984.

BONDIOLI, A. **Gioco e educazione**. Milano: Franco Angeli, 1996.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità lúdico-simbiliche infantil (SVALSI)**. Bergamo: Junior, 1994a.

\_\_\_\_\_. Play training as an action. *In: children's zone of proximal development. Scientifia Paedagogica Experimentalis*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 45–68, 1994b.

BOWMAN, B. Play in teacher education: the United States perspective. *In: KLUGMAN, E.; SMILANSKY, S. (Ed.). Children's play and learning*. New York: Teachers College; London: Columbia University Press, 1990. p. 97–101.

FEIN, G. G. A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, [S. l.], n. 11, p. 291–296, 1975.

\_\_\_\_\_. Play revisited. *In: LAMB, E. (Ed.). Social and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978. p. 70–90.

\_\_\_\_\_. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, [S. l.], v. 52, p. 1095–1118, 1981.

\_\_\_\_\_. Pretend play: creativity and consciousness. *In: GORLITZ, D.; WOHLWILL, J. F. (Ed.). Curiosity, imagination and play Hillsdale*. NJ: Erlbaum. 1987. p. 283–304.

FENSON, L. *et al.* Developmental trends for action and speech in pretend play. *In: BRETHERTON, I. (Ed.). Symbolic play*. New York: Academic Press, 1984. p. 249–270.

\_\_\_\_\_. The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, [S. l.], n. 47, p. 232–235, 1976.

FENSON, L.; RAMSAY, D. Effects of modeling action sequences on the play of twelve-, fifteen-, and nineteen-month-old children. *Child Development*, [S. l.], n. 52, p. 1028–1036, 1981.

FIESE, B. H. Creating the zone of proximal development: lesson from the study of symbolic play. Paper presented at the biennial meeting at the society for research. *Child Development*. [S. l.], abr. 1989.

\_\_\_\_\_. Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. **Child Development**, [S. l.], v. 61, p. 1648–1656, 1990.

GIOVANNONI, F. **Giocare con i bambini al nido: un'esperienza di promozione delle abilità ludico-simboliche infantili**. Doctoral thesis, University of Pavia, 1997.

GÖNCÜ, A. Development of intersubjectivity in social pretend play. **Human Development**, [S. l.], v. 36, p. 185–198, 1993.

GUERNEY, L. Client-centered (non-directive) play therapy. *In*: SCHAEFER, C.; O'CONNOR, K. (Ed.). **Handbook of play therapy**. New York: Wiley, 1983.

\_\_\_\_\_. Play therapy in counseling settings. *In*: YAWKEY, T. D.; PELLEGRINI, A. D. (Ed.). **Child's play: developmental and applied**. Hillsdale: Erlbaum, 1984. p. 291–322.

HOWES, C.; UNGER, O.; MATHESON, C. C. **The collaborative construction of pretend: social pretend play functions**. New York: State university of New York Press, 1992.

HUGHES, F. P. **Children, play, and development**. Boston; London; Toronto: Allyn & Bacon, 1991.

JOHNSON, J. E.; ERSHLER, J. Curricular effects on the play of preschoolers. *In*: PEPLER, D. J.; RUBIN K. H. (Ed.). **The play of children: current theory and research**. Basel: Karger, 1982. p. 130–144.

KAVANAUGH, R. D.; WHITTINGTON, S.; CERBONE, M. J. Mothers' use of fantasy in speech to young children. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 1, p. 163–183, 1983.



KLUGMAN, E.; SMILANSKY, S. (Ed.). **Children's play and learning**. New York: Teachers College; London: Columbia University Press, 1990.

MOUSTAKAS, C. **Children in play therapy**. ed. rev. New York: Aronson, 1973.

O'CONNEL, B.; BRETHERTON, I. Toddlers' play, alone and with mother: the role of maternal guidance. *In*: BRETHERTON, I. (Ed.). **Symbolic play**. Orlando: Academic Press, 1984. p. 337–368.

RASKIN, N. J.; ROGERS, C. R. Person-centered therapy. *In*: COR-SINI, R. D.; WEDDING, D. (Ed.). **Current psychotherapies**. 4. ed. Itasca, IL Peacock: Pavão, 1989. p. 155–194.

RIVKIN, M. S. The teacher's place in children's play. *In*: FEIN, G.; RIVKIN, M. S. (Ed.). **The young child at play**. Washington, DC: NAEYC, 1986. p. 213–217.

ROGERS, C. R. The nondirective method as a technique for social re-search. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 19, p. 279–283, 1989.

ROGOFF, B. **Apprenticeship on thinking**. New York: Oxford University Press, 1990.

SACHS, J. The role of adult-child play in language development. *In*: RUBIN, K. H. (Ed.). **Children's play**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980. p. 33–47.

SALTZ, R.; SALTZ, E. Pretend play and its outcomes. *In*: FEIN, G.; RIVKIN, M. S. (Ed.). **The young child at play**. Washington, DC: NAEYC, 1986. p. 155–173.

SHMULKER, D. Mother-child interaction and its relationship to the predisposition of imaginative play. **Genetic Psychology Monograph**, [S. l.], n. 104, p. 215–235, 1981.

SLADE, A. A longitudinal study of maternal involvement in symbolic play during the toddler period. **Child Development**, [S. l.], n. 58, p. 367–375, 1987.

SMILANSKY, S. Sociodramatic play: its relevance to behavior and achievement in school. *In*: KLUGMAN, E.; SMILANSKY, S. (Ed.). **Children's play and learning**. New York: Teachers College; London: Columbia University Press, 1990. p. 18–42.

SMILANSKY, S.; SHEFATYA, L. **Facilitating play**: a medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Education Publications, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WATSON, M.; FISCHER, K. A developmental sequence of agent use in late infancy. **Child Development**, [S. l.], n. 48, p. 828–836, 1977.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROOS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], n. 7, p. 89–100, 1976.

# **BRINCANDO E REINVENTANDO TRILHAS E NOVOS SENTIDOS PARA A ESCOLA PÚBLICA**

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA

Este texto apresenta uma descrição de alguns encontros das Oficinas de Atividades Lúdicas desenvolvidas ao longo do ano de 2012, em escolas públicas.

Por intermédio da parceria entre a Secretaria de Cultura e Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, desde o segundo semestre de 2009, algumas escolas públicas adotaram o Programa Segundo Turno Cultural.

Esse programa visa oferecer oficinas culturais e artísticas integrando Cultura e Educação, tendo como meta a formação cidadã, beneficiando alunos da rede municipal do 1º ao 9º ano.

Fazendo parte da rede de propostas desse programa, vêm sendo oferecidas, desde então, oficinas de atividades lúdicas em oito escolas públicas do município, desenvolvidas pela equipe do Projeto Brinquedoteca: estudo, pesquisa, arte, educação e cultura.

A proposta geral apresentada nessas oficinas é contribuir para o processo de construção de autonomia das crianças e jovens

matriculados regularmente nesses estabelecimentos escolares, utilizando o lúdico como instrumento de resistência à dominação imposta nas relações cotidianas, vividas na escola, na família e na sociedade em geral.

As crianças e jovens participaram das oficinas de atividades lúdicas uma vez por semana e estão na faixa etária de 8 a 16 anos. As escolas públicas são escolhidas previamente pela equipe do programa do Segundo Turno Cultural. O objetivo é manter sempre que possível as oficinas na mesma escola para que haja um aprimoramento do trabalho.

Os integrantes da equipe que oferecem as oficinas de atividades lúdicas possuem em sua maioria graduação em Pedagogia e Letras.

A fim de alcançar a proposta das oficinas foram traçados quatro objetivos específicos:

- oferecer vivências de cidadania por meio da construção de regras coletivas que permitam a colaboração e o compartilhamento;
- oferecer reflexões sobre emoções por intermédio de jogos e dramatizações, contribuindo para a identificação de sentimentos e estratégias legítimas de manifestá-los;
- resgatar brincadeiras tradicionais enquanto patrimônio imaterial da humanidade, representante da história e da cultura de vários povos do planeta;
- construir jogos e brinquedos a partir de material reaproveitável, abordando temas como consumo e sustentabilidade.

A equipe que desenvolveu as oficinas reuniu-se semanalmente e, sob a supervisão da coordenadora do projeto, discutiu suas ações. Por meio de relatos escritos das situações ocorridas durante a semana, a equipe recebeu orientações da supervisão, além de trocar experiências com os demais integrantes.

## 1 DA AUTORIDADE À LUDICIDADE

Muitos contextos escolares demonstram que a descontração e a espontaneidade parecem ser obstáculos na construção da imagem da figura da autoridade. Estudos têm apontado para a crise em que a sociedade atual vive em relação ao respeito entre as mais velhas e novas gerações. Como aponta Castro (2010, p. 48):

A percepção de pais e professores de que os mais jovens não os reconhecem ou não os respeitam enquanto figuras de autoridade não é, de modo algum, uma queixa menor ou sem razão. A crise da autoridade que vivemos em nossa sociedade é tema que vem sendo discutido, constatado e pensado por muitos autores.

Em relação aos ambientes públicos escolares esses aspectos muitas vezes são marcados por um controle exercido no grito e na punição, mas a escuta das crianças e jovens raramente acontece. As posturas têm fortalecido a punição e o rótulo que deixam muitos imobilizados por um papel pré-determinado e fixo.

Mesmo com vários mecanismos de controle estabelecidos no cotidiano, o que se observa nos ambientes escolares não tem sido a construção de relações de respeito, pois na maioria das vezes a obediência é estabelecida unicamente por medo da punição.

Nesse sentido, o adulto não é percebido como uma figura de confiança para o jovem ou para a criança, pois não representa alguém em que seja possível expressar sentimentos e desejos. Normalmente, estes não são escutados e valorizados. Portanto, a imagem do adulto é construída na percepção de alguém que ameaça e não compreende as necessidades da infância e juventude, a relação é marcada pelo controle e pelo poder dos mais fortes ou supostamente mais experientes.

Aqui faz-se necessário ressaltar que a ideia não é culpar os adultos enquanto autoritários e irredutíveis em suas atitudes, pois muitas

vezes exercem um poder exacerbado por não saber o que fazer. Como destaca Tognetta (2011, p. 148):

Não significa que os professores tenham realmente culpa dessa situação, até porque eles não sabem o que fazer, não há tempo para discutir sobre isso em sala de aula, nos cursos de graduação; são poucas horas para tais discussões em disciplinas de Psicologia da Educação como lamentavelmente nos relatam muitos estudantes de licenciatura.

Vale destacar, que a escola não tem tido tempo para discutir essas questões reais que nos constituem enquanto seres sociais que somos. Muitas vezes ela apresenta atitudes padronizadas que não correspondem à atualidade. O resultado tem sido o afastamento entre as gerações e a percepção dos jovens e crianças da escola como um castigo ou apenas um dever.

Ao longo desses anos integrados ao Projeto Segundo Turno Cultural temos buscado oferecer um modelo de laços positivos de afeto entre adultos e crianças, tentando minimizar a distância entre as gerações.

Por meio da arte e do brincar são discutidos junto com as crianças e com os jovens aspectos que envolvem o direito de decidir a respeito de detalhes dos encontros lúdicos. A eles são permitidos refletir e expressar suas opiniões em relação as suas próprias atitudes para com o outro, seja esse outro, o brinquedista ou os colegas.

As oficinas são apresentadas a partir da ideia que os jovens e as crianças são cidadãos de direito, e o direito à oficina está relacionado ao direito de brincar, constituído em várias leis. Assim, acreditamos que eles se sentem pertencentes ao trabalho como sujeitos participativos.

Durante muitos encontros o tempo é utilizado para que eles falem a respeito de sua realidade social, comentam sobre suas famílias, seu cotidiano longe da escola, o que gostam de fazer, aspectos de sua comunidade, as músicas que gostam de ouvir, entre outros assuntos.

Nesse sentido garantimos a liberdade de expressão e construímos laços de amizade com eles, criando um ambiente agradável e de descontração, onde a criatividade e a liberdade aumentam acompanhadas do respeito e do carinho mútuo.

Ao longo do período que aqui será descrito estivemos em oito escolas públicas de diferentes bairros do município do Rio de Janeiro, todas situadas em área considerada de risco, devido ao alto índice de violência. Contudo, foram selecionadas apenas duas escolas para descrever o trabalho realizado na produção deste texto.

Dançar, andar sobre pontes, esconder-se no escuro imaginando almas, passear em carrinhos de rolimãs, construir brinquedos, costurar, enfim reinventar trilhas e sentidos por meio do brincar em ambientes públicos escolares. Essas foram algumas das possibilidades vividas entre brinquedistas e alguns grupos de crianças e jovens durante alguns meses nas oficinas de atividades lúdicas.

A busca por apresentar atividades criativas e significativas com qualidade para meninos e meninas moradores de áreas de risco do Rio de Janeiro tem sido a nossa principal meta, pois marcados pela exclusão social, em virtude da desigualdade de ofertas e da ausência do Estado, muitos não compreendem bem a importância de serem considerados cidadãos e terem direitos garantidos por leis, pois essas mesmas leis muitas vezes não saem do papel, ou seja, não se consolidam em políticas públicas.

## **2 CONSTRUINDO OS RELATOS: AS OFICINAS**

Foram muitos encontros e diversas brincadeiras, contudo, como dito, apenas duas escolas foram selecionadas para a descrição de suas oficinas. É importante também ressaltar que os relatos aqui narrados foram retirados de um dos relatórios semestrais, entregue à Secretária de Cultura como exigência do projeto, portanto,

a narrativa as seguir foi desenvolvida pelos próprios membros da equipe que realizaram as oficinas.

## 2.1 Entre contos e pontos<sup>1</sup>

O local escolhido para a realização do trabalho que será aqui apresentado foi a Escola Municipal Rostham Pedro de Faria, que fica localizada na Rua dos Lírios, N464 – Cavalcante, Rio de Janeiro/RJ e funciona no turno da manhã e tarde.

Nossos encontros foram realizados, em sua maioria, no auditório, espaço oferecido pela escola. Em um dos encontros, o auditório estava sendo utilizado, então foi disponibilizado o espaço do Laboratório de Ciências, lugar propício para nossas costuras, pois nesse espaço há duas bancadas para apoio do material. Daí em diante, pedimos para continuar nossas oficinas ali, até o término. A respeito desse fato, é inevitável lembrar Mota (2011) quando afirma que o cotidiano é repleto de magia e encanto quando o simbolismo que há em tudo é percebido. A sincronicidade, o mítico e o sagrado são ingredientes da história que se inicia com um sonho onírico e culmina com a realização do sonho como aspiração da alma.

Contar história é um meio de comunicação desde o tempo dos avós dos nossos avós, ou seja, vem de geração em geração e sabemos que uma história bem contada é capaz de provocar o imaginário de quem a ouve e esse foi o nosso objetivo: incentivar o gosto pela leitura nos diversos gêneros. Além de proporcionar um ambiente criativo e democrático, onde as crianças possam criar sua própria história e até

---

1 Este trecho do texto foi retirado do Relatório Semestral do Projeto Segundo Turno Cultural – segundo semestre 2011 – Rio de Janeiro. Foi produzido por Ana Lúcia Rodrigues da Silva, educadora, graduada em pedagogia UNESA/RJ, pós-graduada em Educação Infantil, pela PUC/RJ, transpsicomotricista educacional UERJ, arte-educadora, pela Formae/RJ, brinquedista e artesã, e Vanessa Carvalho graduada em Letras UNESA/RJ – professora de Inglês.



mesmo contar histórias de suas próprias vidas, valorizando o que trazem de suas culturas. E então a partir do surgimento das histórias, queríamos reproduzi-las utilizando tecidos que seriam costurados pelas próprias crianças. Ao longo desses momentos nossa intenção era deixar a criança poder criar o que quisessem e dar asas à sua imaginação.

Por meio de atividades lúdicas buscamos potencializar o poder criativo das crianças envolvidas na oficina. Optamos pelo trabalho de literatura por meio da linguagem de contação de histórias, por acreditarmos que a narrativa provoca imagens que possibilitam a exploração de habilidades criativas. Para tal, nossa proposta foi confeccionar essas histórias por meio da costura com retalhos.

Entre a diversidade literária existente escolhemos o suspense, pois a partir dos primeiros encontros com o grupo de crianças percebemos primeiramente um grande desinteresse por histórias, porém elas começaram a mostrar que queriam histórias de terror ou suspense, filmes populares, como: O massacre da serra elétrica; Sexta-feira, treze.

Optamos pelo suspense que se valeria de histórias do folclore brasileiro; e o projeto iniciou com o filme "Pequenas histórias". É possível observar durante o filme que cada conto é aumentado e com vários pontos, vários contos são demonstrados em uma belíssima colcha de retalhos construída pela atriz Marieta Severo, enquanto ela conta histórias do folclore brasileiro. Para reafirmar a importância desse trabalho, destacamos as palavras de Kramer (2001, p. 108):

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos em que fizemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações em que, tal com uma viagem ou uma aventura fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade.

## 2.2 Para início de conversa...

Propomos uma roda de conversa onde as crianças se apresentaram e em seguida estabelecemos juntamente os combinados, que consistiam em regras construídas pelo grupo em relação à convivência coletiva e respeito ao próximo.

Explicamos como seriam nossos encontros que de início seria contar histórias. "Uma criança retrucou: — História! Ah não! Não me lembra disso!" Daí então, percebemos que o grupo não ficou interessado por ouvir histórias que iríamos levar até eles, como os contos de fadas. Mas mesmo assim, tentamos a primeira vez.

Nesse momento, uma brincadedista iniciou a história do Pequeno Polegar enquanto a outra observava as crianças que aos poucos foram saindo e sentando no fundo da sala nas cadeiras empilhadas que havia lá. A maioria conseguiu ouvir, porém um grupo de criança preferiu continuar nas cadeiras. A brincadedista que estava observando as crianças percebeu que estavam contando piadas. Interferiu na conversa e perguntou:

— *Que tipo de histórias vocês gostam?*

As crianças responderam: — *Histórias de terror.*

Logo percebemos que o interesse deles eram histórias às avessas da nossa proposta. Então combinamos que no próximo encontro levaríamos um filme chamado: "Pequenas histórias", com direito a pipoca e guaraná.

## 2.3 Imaginação e realidade

Para o encontro, preparamos um ingresso bem ilustrado onde estava escrito: Qual é o seu medo? Chegando à escola ficamos sabendo que o auditório estava ocupado e por isso o Diretor nos ofereceu

outra sala. Pedimos para a subdiretora preparar a pipoca e fomos organizar o espaço. Levamos TNT preto para ficar tudo escuro e simular um cinema. Escolhemos duas crianças para ficarem na entrada: uma para vender o ingresso e outra para recebê-lo.

Ao iniciar as crianças fizeram uma fila na entrada da sala onde estavam com uma cédula de brincadeira que havíamos levado para comprarem o ingresso. Exibimos o filme: "Pequenas histórias", que são contos populares e que resgata o folclore. O conto que mais chamou a atenção foi o "Procissão das almas"; algumas crianças se escondiam em baixo das cadeiras, pois nesse conto há muito suspense. Então houve um momento em que todos se assustaram. Ao término do filme, fizemos um debate e pedimos que desenhassem a parte que mais gostaram.

## **2.4 Armando a barraca**

No encontro anterior, pedimos que trouxessem histórias para contar, poderiam ser histórias de suas vidas ou histórias contadas pelas famílias, o importante era envolvê-los nas histórias e criar um clima de valorização de suas culturas.

Levamos ripas de madeira, TNT, lençol e elástico para construir nossa barraca. A cooperação foi unânime, pois todos se prontificaram a ajudar na construção e rapidamente tudo ficou pronto e assim já poderíamos acampar. Daí então, entramos na barraca e naquele clima de suspense, estando bem próximos um dos outros, saíram várias histórias, e a maioria acontecidas entre eles.

Algumas crianças se dispersaram, mas, mesmo assim, foi possível atingir o nosso objetivo.

Nesse momento foi necessário que uma brincadista ficasse dentro da barraca e a outra fora, para observar o que estava acontecendo. Vale ressaltar que Maria Machado (2003, p. 194), em seu artigo

O tao da teia: sobre textos e têxteis, escreve um ótimo trecho a respeito da ideia de tecer histórias:

Todas elas... Personagens de ficção ou mulheres reais, desde as mais remotas épocas, de mãe para filha e de avó para neta, vieram nos bastidores tecendo seus fios, emendando carreiras, dando pontos e fazendo nós numa espécie de grande texto coletivo: o tecido da história composto pelas linhas entremeadas das histórias.

## 2.5 Costurando histórias

Nossas costuras sempre se iniciavam com uma contação de história. Entre elas, O nascimento das estrelas e o Nascimento do amor do caderno de histórias: Ler e Contar Contar e Ler, de Francisco Gregório Filho (2013).

A cada encontro lembrávamos os nossos combinados e a cada conto, íamos dando vários pontos entre tramas, enredos, romances e retalhos até unir os pedaços de tecidos e formar uma saia gigante, tecida por todos nós.

Numa dessas histórias, convidamos as crianças para entrarem como personagens da narrativa. É impressionante como elas se envolvem rapidamente e incorporam os personagens. É o mais interessante é que logo depois da história, elas reproduzem os personagens no tecido, com a maior desenvoltura e criatividade.

A imaginação e a criatividade permearam por esses encontros e entre as costuras, algumas crianças tomaram a liberdade para usar os tecidos como adereços, imitando os personagens do filme que foi exibido. Vale ressaltar, que no início da costura, nem todos se interessaram, mas no decorrer dos encontros, um ajudava o outro, mesmo que fosse cortar um tecido ou colocar a linha na agulha.

## 2.6 Enfim... A saia

Em nosso último encontro com as crianças levamos o produto final do projeto: a saia de retalhos construída com as histórias que elas costuraram. Todos ficaram bastante encantados e orgulhosos ao reconhecerem suas criações ali. Até então ninguém esperava que sua costura emendada a tantas outras fosse produzir tamanho trabalho coletivo.

Prontamente, para explicar como se usava a saia, uma das brinqueadistas a vestiu e pediu que as crianças segurassem na barra, formando um grande círculo. Nesse momento cantamos algumas cantigas, rimos e dançamos.

## 2.7 Agora conta você...

Outra atividade que propomos para o dia do encerramento foi a produção de histórias criadas pelas crianças, uma vez que nas outras oficinas nós trouxemos e contamos as histórias.

Nessa atividade dividimos a turma em grupos e demos um pedaço de papel pardo para cada um. A ideia era cada grupo apresentar sua história no final.

No início tiveram dificuldade, apenas uma menina se prontificou a fazer o proposto, pois o restante teve vergonha de escrever. Percebemos então a imensa dificuldade que eles têm na modalidade escrita e acreditamos, devido à repetição dos comentários "não sei fazer" e "deixa pra lá, não sei mesmo", que isso se reflete na insegurança e baixa estima do grupo.

A solução que encontramos para o problema foi solicitar que criassem um desenho em forma de história, pois a representação gráfica também é um texto.

No final da atividade as crianças haviam produzido dois textos, sendo um acompanhado de ilustração, e um desenho.

## 2.8 Confraternização

Para o encerramento das oficinas estava programada uma confraternização. Nesse dia levamos pão doce e a escola ofereceu refrigerante para o evento. E assim foi que, depois de tantas semanas juntos nas oficinas, nos despedimos ouvindo um pouco de *funk* e sertanejo no celular.

Ao final das oficinas, acreditamos ter alcançado resultados positivos. E isso se deve ao fato de termos procurado ter uma postura que permitiu sempre ouvir a opinião do grupo, aspecto fundamental para que fizéssemos os ajustes necessários no projeto a fim de adequá-lo aos interesses do público-alvo.

Ao sabermos que as crianças tinham interesse pelas histórias de medo, resolvemos começar por aí. A partir disso, elas perceberam que haviam sido ouvidas e nossa relação tornou-se de cumplicidade nas outras oficinas, pois elas se sentiam a vontade para dar opinião, narrar suas próprias histórias e expressar seus sentimentos.

A costura foi outra forma de aproximar o grupo que a princípio não se respeitava. Aquele que sabia um pouco mais logo estava ajudando quem estava com dificuldades, e quando este aprendia, ensinava o outro naquela mesma condição.

E assim, por tantas mudanças significativas na postura do grupo, sem se fazer necessário que tomássemos medidas agressivas, defendemos que é possível uma prática pedagógica que priorize a manifestação infantil, muitas vezes interpretadas pela escola como bagunça. Sobre isso Lima (1976, p. 670) afirma:

[...] torna-se preciso entender que, onde existem crianças, deve haver barulho, deve haver movimento. A questão é organizar e controlar este saudável barulho. Alegar que "atrapalha a sala ao lado", que "incomoda o colega", etc., é o que se pode dizer de pior, pois o que realmente tem atrapalhado o povo brasileiro tem sido o silêncio.

E assim, depois de brincadeiras, histórias e costuras, passaremos a relatar o trabalho realizado em outra escola, que envolverá outras formas de brincar e compartilhar momentos alegres e afetuosos com as crianças.

### 3 ÊPO ETATA Ê<sup>2</sup>

Nosso trabalho foi realizado na Escola Municipal República Dominicana (05.15.059), situada à rua Compositor Silas de Oliveira, 113, Madureira, Rio de Janeiro/RJ. Essa escola está localizada ao lado da Comunidade da Serrinha e oferece horário parcial de dois turnos, nos quais são disponibilizadas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, além da classe de Aceleração 1. Distribuídas em oito salas, são atendidas cerca de 470 crianças.

Foram inscritas 25 crianças para a oficina. Continuamos com o grupo de crianças do primeiro semestre o que nos permitiu dar continuidade ao trabalho e construção contínua de atividades e integração.

Vale ressaltar que essa continuidade do trabalho promove qualidade para os envolvidos e mudanças significativas. Completamos nesse semestre dois anos com as crianças que necessitam de mais atenção na escola, e, ao conversar com a coordenação e direção, pudemos constatar transformações positivas. Obviamente que esse grupo recebe outros atendimentos no contraturno e que esse crédito não é somente nosso, mas fizemos parte desse processo e estamos muito orgulhosos e felizes.

---

2 Este trecho do texto foi retirado do Relatório Semestral do Projeto Segundo Turno Cultural – segundo semestre 2011 – Rio de Janeiro. Foi produzido por Fabienne Bruce, transpiciomotricista, educadora na Rede Municipal do Rio de Janeiro, graduada em Letras, pela FMU/SP, com especialização em Dificuldades de Aprendizagens, pela UERJ, formada em arte-educação, pela Formae/RJ e brinquedista, pela UNESA. E Maria Marta Diniz, brinquedista e pedagoga formada pela UNESA/RJ, assessora do núcleo de Educação Infantil e Escolar do Campo (Centro de Assessoria do Movimento Popular) e Griô Aprendiz.

Assim, nosso trabalho, agora já no seu 4º semestre nesse espaço, consegue articular reflexão de qualidade com as crianças, troca dialógica com a direção e coordenação o que nos permite vislumbrar e articular novas formas de trabalho e troca.

Nossas atividades foram construídas a fim de atender não somente a faixa etária das crianças envolvidas, mas, também, sua vontade e sua fala. Trabalhamos como sempre com os combinados para a construção de vínculos seguros, da autorregulação e cooperação. Assim, essa postura dialógica, nos permitiu perceber a importância global para todo o trabalho desenvolvido desde o início, em 2009.

A chegada à escola foi com uma boa notícia para as crianças, pois a prefeitura tinha nos convidado para levar os alunos para uma apresentação no Teatro Carlos Gomes. Explicamos que tínhamos inscrito a brincadeira do "Êpo *Etata Ê*" e que iríamos até o palco do teatro mostrar para as pessoas como se brincava.

Para isso, ensaiamos como seria esse momento, quem apresentaria a turma, como falar com as pessoas para elas dançarem conosco e brincamos muito com a coreografia e com esse momento até o dia da apresentação. Sempre antes de iniciar as oficinas, fazíamos o jogo corporal. O interessante é que mesmo depois do dia da apresentação não conseguimos parar a brincadeira, inclusive, quase toda a escola quando nos vê faz o jogo.

No dia do passeio até o teatro foi uma comoção, todos estavam ansiosos, pois iriam se apresentar, porém uma menina esqueceu a assinatura dos pais a autorizando a ir, muitos choraram e se despediram chateados por ter que deixar a colega que não tinha trazido o papel assinado pelo responsável.

Já no retorno foi o momento que pudemos perceber como aquilo tinha sido muito importante, eles comentavam o sucesso de todos no teatro terem se levantado e dançado a música. Alguns falavam do momento que estavam aguardando a entrada na coxia, o frio



que dava na barriga. Foi um dia especial. Pudemos perceber também a importância desse evento para a autoestima de cada um pela maneira como se entregaram para a dança e para as atividades propostas. Vale ressaltar que para Rocha (2005, p. 20), "O brinquedo é um dos recursos técnicos, que facilitam a entrada do terapeuta no mundo da criança, sem interromper seu circuito energético".

### **3.1 Floresta encantada**

A floresta encantada é uma história mágica que apresenta dois personagens: Bernardo e Bianca. Nessa floresta as crianças precisam passar por vários obstáculos e aventuras para desvendar os mistérios desse lugar, mas por ser uma história interativa, convidará todos que a ouvem para participar.

Realizamos as primeiras sessões, nas quais convidamos as crianças para organizarem as mochilas, já que ficarão alguns dias na floresta. Depois foram chamados a atravessar a ponte.

A ponte surge como obstáculo na história, pois para entrar na floresta eles devem atravessá-la, visto que essa ponte bem fina e sem local para apoiar as mãos é o único caminho para atravessar o abismo que divide a vila, onde as crianças moram, da floresta encantada. Mas eles não podem cair, porque nesse abismo há monstros grandes e famintos. Então, nesse clima de emoção, colocamos uma fita crepe no chão para que todos pudessem imaginar a ponte e atravessá-la. Em outra sessão levamos tacos de madeira que davam a sensação de distanciamento do chão, o que aumentava a emoção.

Essa história é parte integrante do livro Educação Psicomotora na pré-escola, de Martha Lovisaro, o qual indica alguns exercícios corporais, mas todos realizados por meio da história que envolve a floresta e os personagens. O importante é enfatizar que a floresta com as atividades propostas abre a possibilidade de criação, tanto de lugares,

como objetos e até novas pessoas. Tudo vai além da história contada, vem da própria narrativa pessoal dos participantes a partir da vivência de atravessar a ponte, de escolher os próprios pertences, de poder ver seus colegas atravessando, enfim, de poder viver. Afinal a ponte que era reta, depois ficou curvada, cruzada, as crianças puderam criar novas maneiras de realizar o mesmo objetivo: entrar na floresta. Outra questão importante são os objetos que seriam levados para a aventura.

As crianças escolheram além de cordas, alimentos, fósforos, lanternas, celulares, facas, metralhadoras, pistolas R15 e outras armas potentes para se protegerem. Mesmo não dizendo nada sobre o que havia dentro da floresta uma boa parte escolheu levar armas para poder se proteger. A incerteza do que poderia haver fez com que sentissem angústia e automaticamente se armaram.

Vale ressaltar que com essas atividades, além das questões subjetivas, exercitamos também o equilíbrio corporal, trabalhamos com a imagem desse corpo e a conscientização e diferenciação dos membros.

### **3.2 Japonesa Minoru**

Ao percebermos como gostaram desse jogo de ser, mesmo não sendo por intermédio das histórias, resolvemos continuar incentivando a possibilidade de expressão e criação dentro desse contexto. Construímos jogos e brincamos, e, nos últimos encontros eles receberam a visita da Japonesa Minoru interpretada por uma das brinquedistas.

Minoru é uma japonesa velhinha que adora contar histórias e mostrar suas bonecas com aparência de gueixa, que sempre carrega em sua bolsa. Ela veio passar uma temporada aqui no Brasil depois do último *tsunami* em sua terra natal e com ela trouxe muitas histórias antigas. Ela primeiro contou a história do menino Momotaro, que foi encontrado dentro de um pêssego gigante em um rio. Depois que cresceu, ele se juntou com alguns amigos animais para lutar contra os ogros

para defender a aldeia que morava. A outra história foi do texugo que vivia em uma chaleira e que foi viver em um templo budista até o dia que resolveram colocá-lo no fogo.

Além das histórias Minoru dançou com as crianças as danças populares japonesas usando seu leque e seu quimono. Todos dançaram com a Minoru e ficaram se perguntando se aquela senhora não seria a brinquedista Fabienne, pois era muito parecida, negamos o tempo todo que seria ela e explicamos que aquele dia, por conta da visita a outra brinquedista tinha aproveitado para ir ao médico. Outro ponto alto da oficina foi o momento em que todos iniciaram a meditação, isso aconteceu depois da segunda história já que falava do templo budista e que o Bonzo sempre meditava antes de beber seu chá preferido.

O importante desse jogo simbólico é, além de levar uma cultura diferente, resgatar o encantamento do ser e do não ser instalado no desejo das crianças.

Enfrentar incertezas é o grande tema deste século, mesmo com tantas tecnologias não sabemos ao certo até onde conseguiremos chegar, como chegaremos e se estaremos ainda vivos quando chegarmos onde quer que seja. Na escola as incertezas permeiam cada canto; no olhar de cada colaborador está estampada o desânimo da incerteza. Existem alguns tipos comuns: se o aluno aprendeu, se ele conseguirá aprender, se um dia tudo voltará a ser como antes. Talvez um dos maiores problemas seja o desejo de retornar a um comportamento de um passado que já não mais existe. Cortella (2011, p. 47) consegue extrair claramente qual o nosso principal papel dentro da incerteza:

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper com esse sentimento e ir atrás do vento oportuno. Para isso, é preciso mudar a mentalidade. É preciso ter uma mentalidade humilde. Uma mentalidade moderna. Uma característica central de quem não perde oportunidade é a capacidade de ter audácia. Não confunda audácia com aventura. [...] Audacioso ou audaciosa é aquele

ou aquela que planeja, organiza, estrutura e vai. Aventureiro ou aventureira é quem diz: "vamos que vamos e veremos no que dá".

Esse é o retrato da nossa condição humana tão bem elaborada por Morin (2003, p. 33) no qual inclui a educação como grande detentora de poder de transformação:

Quanto sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XXI! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.

As incertezas estão instaladas, estamos saturados pelo excesso de informações, excesso de currículo, de tarefas, tudo dentro do deserto contemporâneo, mas temos que ter brechas como essas que nos proporcionam momentos imaginativos nos quais podemos parar e nos perceber a fim de "ser mais", mais na vida, mais no mundo, mais no coração.

#### **4 FECHANDO RELATOS E PROPONDO POSSIBILIDADES**

Ultrapassar condições histórico-culturais que são impostas enquanto constituintes de subjetividades tem sido um grande desafio através dos tempos. As dificuldades que são impostas pela ausência de política pública impossibilitam, em muitos casos, o desenvolvimento de perspectivas que possam transformar alguns aspectos das condições de vida material de muitos jovens de nosso País.

Sem horizontes e modelos de referência é bastante complexo seguir uma orientação que possibilite mudanças sociais concretas. Algumas vezes o caminho mais próximo e fácil tem sido o da delinquência. A partir das palavras de Castro (2005, p. 133) podemos questionar o aumento da violência atual entre os jovens:

Hoje, quando se fala no significativo número de jovens homens que são, ao mesmo tempo, vítimas, como também causadores de violência, e no aumento da população carcerária, principalmente relativa à faixa etária entre 18 e 25 anos, podemos nos perguntar quais as circunstâncias psicológicas e morais que antecedem tais situações.

A compreensão de que políticas compensatórias contribuem muito pouco para a diminuição das mazelas decorrentes da falta de investimento responsável em áreas como a educação se faz urgente. As escolas públicas precisam ser olhadas e transformadas, por todos que as frequentam, em locais onde haja respeito à dignidade. Esse deve ser seu objetivo central.

É necessário educar para cidadania, pois essa consciência não se constrói naturalmente, e sim é resultado de um trabalho de profissionais comprometidos com sua profissão e com uma sociedade democrática e pluralista.

É fato que diferentes pesquisas atestam o aumento da frequência de problemas nas relações entre as pessoas dentro da escola. Da mesma forma como atestam a desmotivação de professores e funcionários que já não sabem o que fazer diante de tantos desacatos, agressões, desrespeito, furtos, desobediências [...] Lamentavelmente, sabemos que alguma coisa não vai bem nessa instituição, mas não sabemos como resolver. E por quê? (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 11).

É necessário gerar oportunidades de discussões e reflexões a respeito de formas de construir relações mais justas no cotidiano

escolar junto com a equipe pedagógica, possibilitando a compreensão da realidade sociocultural dos docentes e discentes. projetos, como o Segundo Turno Cultural têm demonstrado que é possível fazer do ambiente escolar um lugar onde se aprende além de um conteúdo programado pelas áreas do conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses projetos vêm demonstrando que a escola é um lugar onde se pode aprender conteúdos formais, mas também aspectos relativos: à justiça, ao convívio social, à arte e à cultura.

As oficinas de atividades lúdicas têm sido citadas por muitos jovens e pela equipe da escola como momentos importantes de descontração, concentração e compartilhamento entre os estudantes. Esse aspecto tem contribuído para que as aulas sejam mais produtivas, pois depois dos encontros, muitas vezes os jovens entram em sala mais tranquilos e, diante de conflitos, mostram mais habilidades para lidar com as circunstâncias.

É importante ressaltar, como já dito nos relatos aqui descritos, que privilegiamos o diálogo e a escuta quando diante de situações em que as crianças e jovens demonstraram inquietações durante as brincadeiras, atrapalhando o decorrer das atividades ou comportamentos agressivos entre si.

Essa maneira de atuar tem permitido que as oficinas viabilizem a expressão artística, maneiras mais harmônicas de relacionamento e até mesmo maior concentração e organização dos estudantes.

Esses resultados apontam para a importância da extensão desse trabalho para a equipe pedagógica, pois a partir do conhecimento mais detalhado do que é realizado nas oficinas e principalmente de como é realizado, acreditamos poder contribuir melhor para o cotidiano das relações escolares.

Sabemos que projetos de complementação das atividades escolares podem resgatar a autonomia e união da equipe que desenvolve o trabalho escolar no dia a dia. As palavras de Carvalho, Leme e Leite (2011, p. 182) reforçam essa ideia: “O foco do trabalho encontra-se na formação de uma equipe de professores que não venham a ser meros reprodutores de receituários pedagógicos, mas que sejam efetivamente seus autores”.

Creemos que apesar das limitações é necessário tentar ampliar o diálogo entre as escolas e a equipe de profissionais que vem desenvolvendo o Projeto Segundo Turno Cultural, efetivando uma parceria mais significativa que possa alcançar maiores resultados.

Finalmente, é importante afirmar mais uma vez a respeito do valor que esse projeto vem conquistando na vida de todos os envolvidos: crianças, jovens, equipe escolar e oficinairos-brinquedistas. A busca por uma sociedade mais justa é responsabilidade de todos, e por meio do acesso à cultura é possível oferecer alternativas que permitam escolhas mais humanas e dignas.

## REFERÊNCIAS

BRUCE, Fabienne; DINIZ, Maria Marta. Êpo Etata Ê. *In*: SOUZA, A. R. **Projeto Segundo Turno Cultural** – Brinquedoteca: estudo, pesquisa, arte, educação e cultura – Relatório das oficinas lúdicas. Rio de Janeiro: SMC, 2011. Não publicado.

CARVALHO, M. A.; LEME, M. I. da S.; LEITE, S. A. da S. Proximidade, afastamento e práticas pedagógicas: mediações possíveis entre o indivíduo, a família e a escola. *In*: LEME, M. I. da S.; OLIVEIRA, P. de S. **Proximidade e distanciamento: superando dicotomias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Falatório**: participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mostrando a Real**: um relato da juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Ler e contar, contar e ler**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, L. O. **A escola secundária moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

MACHADO, Ana Maria. O tao da teia: sobre textos e têxteis. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 7, n. 49, set./dez. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

Motta, Paulo Rogério. **Nascer para sonhar**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2011.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando com o corpo**. Técnicas de terapia corporal com crianças e adolescentes. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues; CARVALHO, Vanessa. Entre Contos e Pontos. In: SOUZA, A. R. **Projeto Segundo Turno Cultural – Brinquedoteca: estudo, pesquisa, arte, educação e cultura – relatório das oficinas lúdicas**. Rio de Janeiro: SMC, 2011. Não publicada.



TOGNETTA, P. R. L.; VINHA, P. T. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, P. R. L. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral. *In*: TOGNETTA, P. R. L.; VINHA, T. P. **Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.



# QUE OS PROFESSORES PERGUNTEM, TESTEM E BRINQUEM

ILANA LATERMAN  
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

Estudos contemporâneos sobre a escola primária têm levado em consideração questões relacionadas à infância, especialmente ao direito das crianças à educação, à saúde, ao lazer, aos cuidados, enfim, o direito de viverem em um ambiente propício ao seu bem-estar, para sua integração e participação social e também para seu crescimento, como afirmam Quinteiro, Carvalho e Serrão, (2007); Sarmiento e Cerrisara (2004), entre outros. Este trabalho insere-se na perspectiva de pensar a finalidade da educação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltada para a consolidação desses direitos. Ao mesmo tempo em que alinha-se em defesa dos direitos das crianças, este estudo enfoca o ensino a partir do seu campo de possibilidades. Ou seja, que possibilidades para o ensino existem, considerando-se professores e circunstâncias, e como ampliar, modificar, explorar tal campo. Nesse sentido, trata da formação de professores já em serviço, para a elaboração de conhecimentos diretamente relacionados ao compromisso e à prática pedagógicos.

Com esses pressupostos, dos direitos das crianças e do ensino como um campo de possibilidades, a pesquisa aqui apresentada teve por objetivo a elaboração de uma metodologia que possibilitasse aos professores elaborarem conhecimentos relativos à utilização de jogos e de brinquedos na escola, lidando com suas inseguranças e dúvidas, bem como com sua competência docente. Para discorrer sobre o estudo, apresenta-se a concepção de campo de possibilidades, para então explicar sobre a metodologia utilizada, as análises e conclusões.

Estudar sobre o ensino e buscar o campo de possibilidades no qual atuam os professores (que é, dialeticamente, composto por essas suas ações, entre outros elementos) apresenta duas dimensões de análise: a primeira é a possibilidade da combinação de diferentes elementos já postos, o que pode ser realizado de modos diversos. Essas combinações, ora singulares pelos elementos que combinam, ora pelo modo como os combinam, expressam-se em uma ação, uma prática. A segunda dimensão de análise refere-se aos mecanismos de criação de novos elementos, que modificam o campo de possibilidades oportunizando no futuro combinações (expressas em ações) não possíveis no presente.

As ações criativas e as transformações do campo de possibilidades tratam, num certo sentido, da epistemologia do saber docente, ou seja, de que forma o educador apreende e cria conhecimentos e práticas em sua área de trabalho. Portanto, apresenta-se aqui a ideia de que o educador apreende e elabora conhecimentos e práticas em sua área de trabalho na tensão entre sua ação cotidiana e o campo de possibilidades.

Tensão porque o campo de possibilidades impõe-se ao sujeito com sua lógica e materialidade assim como o sujeito (educador) impõe ao campo de possibilidades sua própria lógica, suas representações, sua intencionalidade (ou seja, subjetividade).

A prática pedagógica tem características da individualidade, que expressa, simultaneamente, um tempo-espço social. O conjunto

das ações dos educadores molda (na relação com outros elementos do contexto, como as políticas públicas, a administração do estabelecimento, etc.) o campo de possibilidades, o repertório do agir do professor, os diferentes “o que se faz em determinada situação”. Cada vez que um professor lida com determinada situação de seu cotidiano em sala de aula, está colocando seu modo próprio de fazer e, ao mesmo tempo, construindo seu modo de fazer a partir das possíveis alternativas já realizadas. Contribui, dessa forma, com sua subjetividade, para confirmar ações já estabelecidas por outros (e por si mesmo) e para criar ações inéditas. Essa singularidade do sujeito está inevitavelmente mergulhada em seu tempo histórico, em seu entorno cultural.

Ao agir, o professor elege uma entre tantas possibilidades; sua percepção limita e delimita o campo de possibilidades, pois não há sujeito capaz de perceber todas as alternativas de ação. As alternativas que estão fora de seu alcance perceptivo não são, verdadeiramente, possibilidades de ação. Por essa razão, o campo de possibilidades é efetivamente delimitado por sua percepção e pela compreensão que tem das circunstâncias da realidade. As circunstâncias, ao mesmo tempo em que limitam o rol de ações, delimitam e configuram um princípio de ação.

Pensando sobre o campo de possibilidades do ensino para crianças, surge a questão de como ampliá-lo para que se encontrem novas respostas diante de tantos desafios que é a vida na escola. Nesse sentido, estudos anteriores apontaram dois importantes elementos levados em consideração no desenho desta investigação: o primeiro, que a compreensão modifica o campo de possibilidades, uma vez que ao perceber os fatos de um ou de outro modo, determinam-se diferentes lógicas para a ação. O segundo elemento aqui tomado em consideração é que agir da forma como já está estabelecido, é uma forma segura e ágil de desempenhar a função. Muitas vezes esse repertório já constituído ajuda, e muito, para a eficiência cotidiana. Em alguns casos, porém, esse modo de agir consolidado se depara com limites e

com insucessos que poderiam, talvez, serem enfrentados com outras "saídas", outras formas de pensar e agir.

No caso em foco neste trabalho, a oposição entre estudar e brincar tem respaldo em representações sociais historicamente definidas. É culturalmente esperado que o uso de jogos e de brinquedos em escola de Ensino Fundamental seja incorporado com muitas resistências, dúvidas, incertezas e receios. Tais dúvidas e receios se baseariam na ideia de que brincar não é "sério", e que a escola é o espaço para a seriedade. Além disso, há o entendimento de que brincar é "coisa" de criança, na escola deve-se "deixar as infantilidades de lado". Com essas e outras percepções generalizadas no senso comum, mesmo quando os professores estudam autores da área que contestam tais ideias, surgem contradições. Para que a escola de crianças seja de fato aceita como tal, e que o conhecimento pedagógico responda a tantas perguntas sobre o currículo e a didática próprias para a infância, será preciso tempo e elaboração. Esta pesquisa, realizada com professoras para a produção de conhecimentos pedagógicos a partir da utilização de jogos e brincadeiras no ensino, em uma escola da rede pública, no Brasil, procurou avançar nesse sentido. Não houve intenção na participação apenas de mulheres, acontece que naquela ocasião, como é comum em muitas escolas, a equipe de Anos Iniciais era composta somente por professoras.

A escola em foco tem uma perspectiva de trabalho com jogos e brinquedos há oito anos. De parte da direção da escola e da coordenação, têm existido ações para conseguir jogos e brinquedos para seu acervo, e, além disso, a Secretaria de Educação do Município também entrega para as escolas anualmente alguns jogos e brinquedos. O Projeto Político Pedagógico da escola explica que o ensino considera as características da infância, entre elas, a perspectiva lúdica, a imaginação, a brincadeira. As professoras realizam parte de seus planejamentos considerando a utilização desses materiais lúdicos. Ainda assim, no debate do grupo (a equipe pedagógica e a autora deste texto), em meio

ao reconhecimento de ganhos com a presença dos jogos e dos brinquedos, surgiram dúvidas sobre a validade de ter o seu uso na escola, e também sobre a eficácia da presença desses recursos para o ensino. Os argumentos contraditórios entre as professoras, às vezes argumentos contraditórios de um mesmo sujeito, demonstravam o compromisso e a preocupação em oferecer para os alunos e para as alunas o melhor ensino possível, e também explicitavam as inseguranças, incertezas, contradições, incoerências, conhecimentos, convicções e saberes próprios do cotidiano docente.

Nos argumentos em favor de espaço para jogar e brincar, estava a alegação sobre a boa sociabilidade existente entre todos, o ambiente agradável no cotidiano da escola, o aprendizado das crianças em esperar a vez, combinar regras, ganhar e perder, os diferentes agrupamentos baseados nos interesses (desestabilizando a socialização rígida em pequenos grupo fixos), as trocas entre crianças para o ensino do jogo, a tolerância com o aprendizado e o "erro" do colega, e, mais diretamente relacionado ao ensino curricular, avanços no aprendizado na área de língua portuguesa especialmente na elaboração de histórias em diversos gêneros literários. Esse último se deve a atividades desenvolvidas na perspectiva lúdica com fantasias, brinquedos, cenários, fantoches, bonecos, com estórias e teatros. Nesse ponto surgiam perguntas relacionadas ao "como" aproveitar os recursos lúdicos, e sobre "como" estabelecer seu lugar no currículo e na organização da escola (principalmente quanto ao tempo), entre outras.

Quanto às dúvidas sobre a presença do tempo e do espaço para o brincar na escola, os argumentos pautavam-se no uso do tempo de ensino para o brincar e como isso prejudicaria o aprendizado do conteúdo curricular; na constatação de que muitos alunos e alunas dispõem de jogos e brinquedos em suas casas; na constatação de que muitos alunos e alunas já passariam o contraturno no bairro apenas brincando; na dificuldade em estabelecer relações entre os avanços e as dificuldades no aprendizado curricular e o uso de jogos e

brinquedos, na contraposição entre prazer e dever e a escola como lugar do dever, entre outros.

Diante desse debate, esta pesquisa se deu com o objetivo de elaborar uma metodologia para que as professoras pudessem testar suas hipóteses e avançar no conhecimento pedagógico em seu cotidiano escolar, influenciando dessa forma no campo de possibilidades do ensino. Tal metodologia enquadra-se nos estudos do cotidiano, como bem explicam Alves e Oliveira (2005, p. 94):

De nossa parte [...] o que pretendemos é evidenciar a necessidade de se compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são.

Assim, trata-se de lidar com a complexidade dos processos cotidianos procurando compreendê-los e, nesta pesquisa, buscando uma metodologia que permita essa compreensão também para os próprios sujeitos (professoras) envolvidos. Em suma, a metodologia pode ser descrita voltada para três dimensões: a primeira, avançar no conhecimento pedagógico sobre o ensino relacionado ao jogar e ao brincar; a segunda, apreender os processos presentes nesse cotidiano pedagógico; e a terceira, superar resistências baseadas em preconceitos que atribuem à criança, à infância e às suas especificidades, como o ato de brincar, valor menor do que a outras atividades e fases (do desenvolvimento) humanas.

Para conseguir lidar com essa tríplice tarefa foi preciso uma abordagem psicopedagógica, na compreensão dos conflitos, recursos e ansiedades próprios dos processos de aprender aliada a uma perspectiva dos estudos do cotidiano.

A abordagem psicopedagógica fundamenta-se em Pichòn-Rivière (1991) e em Bleger (1995), que explicam sobre a ansiedade



relacionada às tarefas que precisam ser realizadas, entre elas, o aprender. Para aprender precisamos lidar com nossos recursos e desafios (cognitivos, afetivos, funcionais) e ao lidar com a própria tarefa de aprender lidamos ao mesmo tempo com esses desafios internos. Por exemplo, uma pessoa que esteja aprendendo a escrever (tarefa manifesta) com dificuldades, terá ansiedades para realizar essa tarefa (de escrever) com as quais pode conseguir lidar adequadamente ou não (tarefa latente). Ao fazer pequenos avanços em direção à escrita, lida também com suas ansiedades. Digamos que pegue um lápis e desenhe. Que observe atentamente alguém escrevendo. Que participe da elaboração de um texto a ser escrito. Cada aproximação que faz no sentido e na direção da escrita, a pessoa lida com sua ansiedade relacionada ao aprendizado da escrita na medida de suas possibilidades. Assim quando a ansiedade resultante para a realização de um aprendizado é tão grande que possa impedir tal realização, a pessoa teria reações de defesa e se afastaria do propósito inicial. Com passos na medida de suas possibilidades, pode aproximar-se do objetivo. Quer dizer que, para cada tarefa manifesta (aquilo que se deseja aprender) corresponde uma tarefa latente (o movimento interno para realizar a tarefa manifesta).

O ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo em que intervém, de tal maneira que quando existe uma tarefa sem resolver, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psicológico. (BLEGER, 1995, p. 62).

Desse modo, a metodologia proposta no estudo incorpora a ideia de partir do conhecido, elaborar a investigação na medida própria do controle da professora, sem que a mestra tenha que impor a si mesma a aceitação plena (porém de fato conflitiva) do que afirmam autores e autoridades na área sobre a incorporação do espaço do

brincar no Ensino Fundamental. Pelo contrário, a metodologia provoca um estudo investigativo honesto frente a suas dúvidas considerando seus conhecimentos e sua experiência.

Entendendo que já são clássicos os estudos que vinculam o brincar ao desenvolvimento infantil, como Vygotsky (1989), Leontiev (1988), entre outros, a ideia de que em uma escola em que se lutou, e luta-se continuamente, pela existência de tempo e espaço para o brincar, existam contradições, por vezes mesmo incoerências com relação à sua incorporação pedagógica está de acordo com os estudos do cotidiano, bem como com os estudos do currículo. Sacristán (2000) mostra as diferenças entre o currículo projetado e aquele que acontece na prática, sujeito às condições de trabalho, às políticas, à subjetividade e à formação docente, entre outros elementos. Ou seja, mesmo que a perspectiva lúdica esteja no projeto pedagógico na escola e com espaço no currículo, há muitos modos em que sua incorporação aconteça ao ensino, e, de toda forma, por vezes com convicção de suas propostas e outras vezes com descrenças nessas mesmas propostas. Nesse sentido, o coletivo da equipe pedagógica apresenta um rico diálogo interno. Porém, a urgência da vida cotidiana raramente permite a sistematização desse conhecimento pedagógico em jogo no diálogo.

A riqueza do cotidiano está também no aspecto humano em que misturam-se os medos, as certezas e as incertezas, ações que apontam caminhos emancipadores com outras que recuam e atrelam-se a lugares conhecidos, em alguns casos seguros, em outros desafios a serem reconhecidos como tal. Como propõem Alves e Oliveira (2005, p. 97),

É nesse sentido que entendemos que as práticas curriculares são multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Desenvolvendo essas idéias, nos debates em torno dos limites e das possibilidades da existência de práticas progressistas nas escolas, vamos ter de assumir a presença da tensão permanente entre os

elementos regulatórios tanto das propostas quanto de nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações.

Para avançar no conhecimento pedagógico sobre o ensino relacionado ao brincar, apreender os processos presentes nesse cotidiano pedagógico e superar resistências sobre a oposição entre brincar e estudar seria necessária uma metodologia que levasse em consideração o conhecimento existente (sobre ensino e recursos lúdicos, afinal uma experiência de oito anos estava em andamento) e as dúvidas a partir desse conhecimento, bem como reconhecer a dinâmica pedagógica em questão e ainda lidar com as defesas próprias das representações sociais sobre brincar e estudar as quais perpassam todos os envolvidos na mesma cultura. Portanto seria necessário partir dessa sondagem inicial (realizada nos debates do grupo) e encontrar uma metodologia que trouxesse novos conhecimentos ao grupo. A ideia é que a elaboração desses novos conhecimentos influenciasse na percepção de todos sobre a realidade em questão, trazendo portanto uma ampliação das possibilidades de ação.

Com essas referências teórico-metodológicas, a pesquisa constituiu-se em transformar as dúvidas das professoras em problemas de estudo-investigativo a serem realizados com suas turmas no uso de materiais lúdicos para finalidades do ensino. A diferença dessa proposta para o planejamento que se fez inicialmente é justamente a abordagem investigativa, ou seja, a construção de problemáticas, objetivos de investigação, pautas de observação, indicadores, formas de registro, categorias de análise e busca de conclusões. Assim, as professoras de Educação Infantil (do último ano, na época crianças de cinco anos de idade) e do primeiro ano do Ensino Fundamental problematizaram sua realidade a partir de dúvidas sobre possíveis implicações negativas na vida escolar das crianças como consequência de indiferenciação entre os dois níveis de ensino, uma vez que em ambos o brincar estaria

em pauta (acentuadamente no Ensino Fundamental com a presença dos brinquedos). O projeto de investigação de certo modo "inverteu" a problemática e baseou-se na hipótese de que a continuidade (indiferenciação) poderia ser explorada. Assim, constituiu-se a ideia do uso de jogos como elemento socializador e articulador das duas turmas preparando a chegada dos "pequenos" para a nova escola. Ao mesmo tempo estabeleceram um instrumento de observação sobre os processos de agrupamento, de escolha dos jogos e do jogar para focarem no que seriam diferenças e semelhanças das crianças de idades próximas em diferentes espaços institucionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Estabeleceram uma certa frequência de encontros entre as turmas, com critérios para o agrupamento das crianças (ora determinados, ora livres), por três meses antes do final do ano letivo e acompanharam as turmas no início do ano seguinte na escola de Ensino Fundamental buscando compreender a dinâmica da adaptação dos "novos" alunos e alunas.

Como o acervo de jogos e brinquedos da escola de Ensino Fundamental (e não no prédio da Educação Infantil) era maior e mais organizado, esse último apresentou-se como um lugar conhecido e de acolhimento para os "novos" alunos e alunas depois de sua mudança. A turma dos "maiores" comportou-se como tal (maiores) ao receber os novos colegas de escola, sabendo já seus nomes e preferências quanto ao brincar. Em alguns casos, a socialização deu-se entre crianças das diferentes turmas com grande identidade, não fazendo muita diferença para brincar. Claro que a vida comum, com seus conflitos, percalços e convivências expressou-se nesses encontros. Enfim, o que inicialmente podia ser compreendido pelas professoras como indiferenciação das funções específicas das duas instituições, um espaço para jogar e brincar, passou a ser compreendido como um espaço de articulação e espaço facilitador para o processo de adaptação na nova escola. Os "maiores" puderam também exercitar seus conhecimentos ao ensinarem aos mais "novos" jogos e também em muitas ocasiões

ajudando com pequenas leituras e regras. Assim, o estudo investigativo não apenas trouxe elementos para conhecer melhor as crianças e seus processos de adaptação e socialização como também promoveu uma série de possibilidades para o espaço e o tempo de brincar em trocas multietárias.

Os resultados, apresentados à equipe pedagógica, foi apreendido na importância do brincar para a comunicação entre as crianças e para a elaboração daquilo que aprendem na escola (e fora dela também), inclusive dos conteúdos curriculares. Partindo das dúvidas sobre a presença de brinquedos e jogos como algo inadequado em uma escola de Ensino Fundamental por representar indiferenciação com a Educação Infantil, por meio do estudo investigativo de duas professoras (último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental), a equipe toda se deparou com uma confirmação do brincar como comunicação entre as crianças, elaboração de conhecimentos e espaço privilegiado de socialização e adaptação na chegada à escola.

Em outra situação, as professoras de 2ª e 4ª séries viam possibilidades lúdicas para “brincar” com o conhecimento da língua portuguesa na oralidade e na escrita, na invenção de histórias com as fantasias, os fantoches, etc. Porém não conseguiam perceber os mesmos avanços em outras disciplinas, especialmente na matemática, área na qual percebiam dificuldades com alguns alunos. Em sua avaliação, os alunos e alunas tanto de 2ª quanto da 4ª séries estariam mais avançados em língua portuguesa do que em matemática. Sobre isso se perguntavam se o tempo desta disciplina não estaria sendo negligenciado com a carga horária semanal estabelecido para os jogos e as brincadeiras. Contraditoriamente, valorizavam a presença de materiais diversos, jogos, brinquedos, como riqueza ao espaço escolar, mas não sabiam muito bem como avaliar o ensino e a aprendizagem com os diferentes recursos. Compreender os processos de aprendizagem da turma toda em geral nas duas áreas (português e matemática) e as possibilidades de mediações singulares para os alunos com maior

dificuldade em conhecimentos ou operações específicas, em situações nas quais as interações ocorrem de forma mais "imprevisível" (pois as crianças estão jogando, criando, imaginando), foi talvez o maior desafio destacado pelas professoras.

Elaboramos então um roteiro de observações com o objetivo de prestar atenção nas crianças interagindo entre si e por meio de jogos e brincadeiras. A intenção era que ficassem mais claras as formas pessoais (das crianças) de pensar e agir envolvendo estratégias lógicas e/ou representativas.

Para esse momento específico dos estudos, embora todas as crianças estivessem sendo atendidas e olhadas, a observação recaiu especialmente sobre aquelas que mais chamavam atenção das professoras do ponto de vista de seus processos de aprendizado. Esse foco foi necessário, pois o instrumento (de observação e de registro) seria usado pela primeira vez e seria necessário o controle da atividade mediante o tempo e as oportunidades que existiam para realizar as observações. A coordenadora pedagógica, considerada sempre como mais uma professora na escola, e a professora de cada turma faziam essas observações concomitantemente.

O ponto inicial da observação foi perceber atentamente as escolhas dos brinquedos e compreender tais preferências a partir de cada criança observada. As escolhas já indicavam os desafios aos quais as crianças se propunham. Algumas crianças que apresentavam maiores dificuldades de avanço na matemática, apenas escolhiam brinquedos e não jogos, não colocavam para si mesmas desafios mais centrados na lógica, mas sim na brincadeira de faz de conta.

Num segundo momento, admitindo-se que havia questões específicas de estratégias lógicas para uns e estratégias de representação para outros, em alguns casos de forma combinada, criamos um ambiente lúdico (de "jogar") com um olhar voltado para conteúdos lógicos e de representação. Evidentemente para cada turma dos diferentes

anos curriculares houve adaptações e equilíbrios entre as propostas, a pauta de observação, a compreensão das interações com jogos mais ou menos espontâneos ou dirigidos.

A pauta de observações então voltou-se para o seguinte:

- a) Como combinam as regras?
- b) Como iniciam o jogo? Como escolhem quem começa, etc.

Ao jogar, a cada jogada:

- a) Leva em conta as regras?
- b) Leva em conta o objetivo do jogo?
- c) Está atento à jogada do outro?
- d) Cria objetivos singulares? Quais?
- e) É possível perceber a estratégia usada? Explique.
- f) É possível perceber mudança na estratégia durante o jogo? Qual o motivo? (aprender o jogo, perceber o outro, etc.).
- g) Quais as relações lógicas que a criança está usando para jogar? (classificação, reversibilidade, relações entre grupos, inserção, e/ou, causa e efeito, presença e ausência, etc.).
- h) As crianças aprendem durante o jogo? O quê? Sobre o próprio jogo? Outros?
- i) O que elas conversam durante o jogo?
- j) Outros.

Com essas observações, foram escolhidos jogos para estarem disponíveis para as crianças nesse momento por permitirem determinados focos de interações. Além disso, as professoras compreenderam possibilidades de mediação nos jogos e nas brincadeiras, em alguns casos brincando diretamente ela e o aluno ou aluna, em outros no decorrer das interações dos grupos. Tais observações refletiram-se ainda

em outras propostas pedagógicas, pois a nova compreensão sobre as crianças trouxe elementos para avançar nos diálogos com elas. De forma esquemática seguem-se alguns dos temas relacionados ao processo das observações e análises. Destacou-se a oportunidade das crianças ouvirem as soluções dos outros (por exemplo, nos jogos com dinheiro em que estava envolvido o "troco"), o contato com diferentes modelos de soluções e formas de pensar, ampliando o próprio repertório na busca de soluções no campo da matemática e da formulação e compreensão de problemas. Observou-se também como oportunidade, ao jogar, de fazer, refazer, desfazer soluções para lidar com a necessária "contabilidade" ou situação problema. Ou seja, ao jogar é possível ter um tempo para pensar sobre a situação problema concretamente, errando caminhos sem parecer erro, mas sim "estratégia de enfrentamento" daquela situação específica. Situação que nem sempre ocorre nas atividades em sala de aula. O fato de as situações problema, de certo modo, repetirem-se ao jogar, nas diferentes jogadas ou em diferentes dias de jogo, a repetição também cria a oportunidade de ir entendendo (no gerúndio mesmo) as formas de resolver a situação problema.

Ficou claro também, com a observação, diferenças de compreensão e de uso da lógica matemática entre as crianças. Desde aqueles que conseguem lidar com o troco, com dezenas e unidades, com certa antecipação nos "negócios", até aqueles que participam não levando em consideração os objetivos do jogo e se prendem ao aparente circunstancial. Ou, como foi surpreendentemente observado, um aluno de oito anos que precisava contar os "pontinhos" nos dados para reconhecer a quantidade que ele representava.

Quanto aos conteúdos culturais e curriculares presentes nos jogos, chamou a atenção um diálogo estabelecido entre um grupo de meninos do 4º ano no jogo de bilhar sobre conceitos de geometria e trajetória da bola. O interesse pelo jogo "palavras-cruzadas" (formando palavras a partir de letras sorteadas e considerando o que já está



escrito no tabuleiro) levou a um campeonato. Essas situações despertaram nas professoras análises sobre a adequação dos conteúdos culturais nos jogos também naquilo em que os jogos avançam em relação ao conhecimento curricular. De forma não controlada pelo ensino, essas oportunidades de jogar propiciariam acesso a formas de pensar e a conteúdos culturais regulados pelas próprias crianças nessas interações específicas.

Nesse sentido ficou valorizado o fato de as crianças continuarem a jogar, interagindo com as outras crianças e com as professoras, podendo repetir a experiência e pensar sobre sua jogada, como oportunidades de intervenção intencional para que ocorram novas compreensões inclusive para os alunos que apresentaram mais dificuldade com o pensamento lógico. De modo geral, percebeu-se maior disposição de algumas crianças para os problemas em matemática. De modo específico, foi possível para todas as professoras "verem" sutilezas do pensamento. Para os alunos que apresentavam maior dificuldade no desempenho da aprendizagem curricular, o olhar específico trouxe elementos para melhor comunicação.

Outros temas apareceram como componentes das estratégias de aprendizado das crianças, além dos aspectos cognitivos. Tais temas mostraram a importância das mediações dos professores para que os alunos tenham atitudes de confiança em si mesmos, nos colegas e nos professores. Evidentemente essa postura já fazia parte do ambiente escolar, o estudo permitiu revelar formas próprias de mediação nos casos específicos. Em especial, formas de jogar com os alunos e alunas em foco e também formas de introduzir jogos mais voltados para a lógica para alunos e para alunas que evitavam tais situações.

A pesquisa mostrou que a metodologia de elaborar estudos de observação controlada a partir de questões presentes no cotidiano pedagógico pode ampliar o campo de possibilidades do ensino, na medida em que revigora a inquietação, explicita as contradições, as certezas e incertezas da prática, e aponta um caminho de experimentação

e estudo. Nesse sentido, nos casos aqui descritos, ao final do tempo de investigação e do compartilhamento dos resultados com a equipe, houve um sentido de motivação para o ensino e para a exploração de novas possibilidades cotidianas. As dificuldades da metodologia nesse caso estiveram principalmente ligadas ao fato de haver muita descontinuidade no cotidiano das escolas desse sistema de ensino, seja por conta de greve na educação ocorrida durante o tempo de investigação (um ano letivo), seja por conta de urgências solicitadas pelo nível central, seja por históricas dificuldades culturais em planejar para períodos longos, no Brasil.

Os processos de reprodução e transformação da prática pedagógica em um sistema de ensino muitas vezes acontecem na ação individual, porém dificilmente se estabelecem e se fixam apenas com a ação individual. O desafio se coloca em conseguir incorporar o que é tido como "alternativo" (atendendo aos propósitos educacionais emancipadores e inclusivos) como um movimento de transformação do próprio sistema. O reconhecimento dos pares é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da identidade profissional; um reconhecimento do outro. A ação do outro reconhecido como professor permite a legitimação de sua prática: ser professora é atuar como meu par atua, como eu atuo e sou reconhecida pelo colega. Explorar possibilidades para o ensino ganha maior consolidação quando ocorre de forma compartilhada, legitimada pelos colegas, registrada e divulgada.

A transformação pode ser pensada em duas perspectivas: uma como soluções novas, alternativas aos costumes, e apenas serão transformadoras na medida em que ocorram na direção de uma proposta inclusiva, ética, emancipadora, do respeito aos direitos e da construção coletiva. A outra perspectiva trata não da ação adotada em si mesma, porém da elaboração de elementos que proponham ao campo de possibilidades novas condições para o futuro próximo, que transforme ou dê visibilidade às condições para superar o hábito de escolhas prováveis para escolhas arriscadas, no sentido de serem progressistas,

ou que proponham novos elementos no âmbito político, de gestão econômica, institucional, das condições de trabalho docente, entre outros. Essas duas dimensões estiveram presentes em nosso trabalho na medida em que a partir de um "novo" olhar buscaram-se "novas" estratégias no ensino pensado com a presença de jogos e brinquedos.

Identificar-se com a categoria profissional e aprender o repertório (de conhecimentos, de saberes e de práticas) existente em um primeiro momento para, em seguida, desidentificar-se e com isso buscar novas identidades para a profissão, esse é um dos desafios do fazer-se professor e professora.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro de um quadro de determinantes da prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Há como um jogo entre a criação de novos espaços e a ocupação dos espaços da forma mais usual; nem bem é possível agir sem o espaço inicialmente existente e já legitimado, nem bem é possível que tal configuração de espaço resista permanentemente a certas mudanças, uma vez que o cotidiano é caracterizado também pelo imprevisível; a ação humana é reprodução e também produção. Nem sempre os ideais se traduzem coerentemente em ações, e no reconhecimento dessas contradições reside o espaço para a elaboração do conhecimento e da empiria pedagógica.

O estudo apresentado pretende contribuir com formas de compreensão do cotidiano escolar e da constituição de metodologias para a elaboração de conhecimento a partir dos estudos e da empiria, para

os contextos especificamente em estudo. Espera-se que a troca desses conhecimentos contribua para o enriquecimento na constituição do campo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78–102.

BLEGER, José. **Temas de Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LATERMAN, Ilana. Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre o ensino público e serviços de atendimento. *In*: ANPED 40 ANOS DA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** [S. l.: s. n], 2005. p. 1–12. CD ROM.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel. Infância na Escola: a participação como princípio formativo. *In*: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. São Paulo: Junqueira e Marins, 2007. p. 21–50.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: ASA, 2004.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# UMA EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA DE JOGO EM 3D: IMAGINÁRIA, REAL E VIRTUAL<sup>1</sup>

DÉBORA DA ROCHA GASPAR  
LEILA LIRA PETERS  
SILVIA MARIA MARTINS

Não podemos mais pensar a escola distanciada da cultura midiática na qual as crianças vivem na atualidade. Essa cultura, inevitavelmente trouxe transformações em suas formas de aprender e de apreender a realidade. Novas experiências acontecem em ambientes virtuais e trazem outras formas de as crianças estabelecerem relações entre si e com a cultura.

Em pesquisa realizada com alunos e com seus familiares, constatamos que grande parte dos estudantes utiliza assiduamente a Internet para acessar jogos eletrônicos. Independente do poder aquisitivo das famílias, os computadores são as plataformas de jogos mais utilizadas pelas crianças. Além disso, elas jogam comumente sozinhas ou em companhia de outras crianças que se constituem como seus

---

1 Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa Pós-doutoral "Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares", 2013–2014.

principais companheiros de jogos e como seus mediadores do uso da Internet (PETERS; JUNG; MOURA, 2014). Tal perfil foi igualmente observado nas pesquisas Kids Online Brasil (2012) e TIC Crianças (2010). Ademais, é importante salientar que os jogos preferidos advêm praticamente dos mesmos *sites* gratuitos de jogos *online*, e do circuito comercial.

Compreender as demandas geradas por essa realidade tornou-se um desafio para as famílias e para a escola. Cada vez mais as crianças são sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem que ocorrem, sobretudo, entre elas e a imersão num mundo construído a partir da linguagem numérica. Compreendemos, portanto, que é inegável a necessidade de estabelecermos diálogos entre essa cultura “hipertextual” e numérica, que constitui grande parte da cultura lúdica das crianças, e a cultura “linear” proposta pelos modelos tradicionais de escola.

O objetivo deste texto é o de descrever e analisar processos de uma atividade pedagógica mediada pelas professoras de Artes, Educação Física e Educação Geral, com uma turma de 4º Ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) durante a construção da narrativa para uma história, na sua vivência por intermédio de um jogo de circuito e de um jogo eletrônico. Para isso, foi possível a personificação e a expressão de cada aluno, por meio do seu avatar, utilizando imaginação e elementos do real e do virtual. Buscaremos compreender e analisar tal experiência a partir dos conceitos de interatividade, imersão e agenciamento, propostos por Murray (2003), visando destacar a dinâmica e a complexidade desse processo de produção de saberes e de subjetividade dos alunos.

## **1 O AVATAR COMO FIO CONDUTOR PARA A IMERSÃO, A INTERATIVIDADE E O AGENCIAMENTO NA ATIVIDADE EDUCATIVA**

Os jogos eletrônicos fazem parte do universo lúdico das crianças, acontecem comumente entre elas ou como uma atividade solitária.



A partir desse quadro, consideramos ser importante desenvolvermos processos educativos para o uso das diversas mídias com as quais os alunos têm contato, ressaltando a forma coletiva. Como expressão da cultura lúdica contemporânea, os jogos podem se configurar como suportes eficazes, tanto aos alunos quanto aos professores, para ações e mediações ludo-educativas no uso das novas tecnologias. Segundo Chazerad e Geeroms (2009) podemos encontrar pistas de formas de intervenção educativa para o uso das mídias por meio da produção de jogos eletrônicos: na análise, na desconstrução e no ensino de teorias que lhes estão relacionadas, assim como, na tomada de consciência da sua dimensão psicoafetiva e da elaboração conjunta de atividades lúdicas. Para isso, buscamos oferecer narrativas de autoria dos estudantes utilizando novas linguagens e tecnologias, o que culminou na criação de um jogo eletrônico conforme será relatado.

Os jogos eletrônicos podem ser compreendidos como um conjunto de práticas lúdicas do tipo informático, comportando uma dimensão interativa de imagens em movimento (ROUSTAN, 2003). O caráter virtual desses dispositivos possibilita ao jogador a experiência de imersão em universos constituídos por narrativas imagéticas e sonoras que, a nosso ver, produzem sensações e deixam marcas reais no corpo do jogador.

O avatar, por sua vez, é considerado um sistema de signos que substitui o corpo no mundo virtual como uma figura simbólica de imortalidade e de poder. Ele passa a ser um companheiro fiel nos momentos de lazer, influenciando nas interações e nas práticas de consumo de adultos, crianças e adolescentes (GEORGES, 2012). O avatar pode ser o mediador entre o universo virtual, narrado no contexto do jogo, e o jogador. A identificação que acontece entre o jogador e o avatar do jogo, com sua figura simbólica criada para o jogo, resulta de um envolvimento emocional e afetivo decorrente justamente da imersão nesse universo. Por intermédio do seu avatar, o jogador tem a escolha de agir, de reagir e de interagir ao dar comandos, marcando,

assim, sua presença na narrativa. Não somente é oferta a ilusão de ser rei, rainha, deusa ou guerreiro, mas de sentir-se como tal, pois há a possibilidade de fusão entre o eu jogador e o meu personagem identitário, ou seja, o avatar.

Segundo Murray (2003), imersão não é apenas resposta física à atividade, mas o envolvimento com a narrativa do jogo, sentindo-se como personagem ou parte de uma determinada história. A autora utiliza a metáfora da imersão como forma do sujeito mergulhar no oceano de uma realidade inicialmente estranha e a emoção de nela se inserir. No caso do jogo, a imersão diz respeito ao envolvimento do jogador no universo da trama digital, em seus desafios, suas imagens, seus sons e suas narrativas. Nesse processo, a interatividade possibilita promover modificações na tela, agindo nela e sendo modificado por ela. Tal movimento acontece por meio do agenciamento, que é compreendido pela autora como mais do que manipular o *mouse*; a satisfação em executar ações significativas acompanhando e sentindo o resultado das escolhas no jogo. Segundo a autora:

Quando as coisas estão indo bem no computador, podemos ser tanto dançarino quanto mestre de cerimônia da dança. Essa é a sensação de agência. A agência então vai além da participação e da atividade. Como prazer estético, uma experiência a ser saboreada por si mesma, ela é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é comumente encontrada nas atividades estruturadas a que chamamos de jogos. (MURRAY, 2003, p. 129).

Assim, quanto mais agenciamento, mais a imersão acontece. Nesse contexto, é oferecida a possibilidade de controlar os acontecimentos por meio das escolhas propostas pelo programa do jogo, mesmo que de forma parcial. Isso é o que buscamos oferecer às crianças: fazerem escolhas de narrativas, intervirem na atividade, proporem alternativas de jogos e de ações virtuais, imergirem e usufruírem dos resultados dessas escolhas, num processo coletivo e real.

## 2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A experiência pedagógica se iniciou com a professora de Artes, a qual desenvolvia uma pesquisa participativa numa abordagem narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), com alunos, para sua pesquisa doutoral. O princípio fundamental dessa perspectiva investigativa é a construção mútua dos sujeitos envolvidos: investigadores e investigados. Sua relação é constituída por meio dos seus relatos ao produzir conhecimento e relatar suas descobertas por meio das narrativas de suas histórias. Essa investigação é uma forma de narrativa empírica, em que os dados da experiência são centrais. Foi o que aconteceu ao longo do trabalho pedagógico e da pesquisa desenvolvida: a prioridade da participação ativa das crianças em todas as etapas da atividade (CORSARO, 2007).

Para o registro das atividades foram utilizados recursos diversos, como: diário de campo, fotografia, filmagem e entrevistas, analisados posteriormente de forma qualitativa. Tivemos como participantes as professoras de Artes Visuais, Educação Física e Educação Geral, assim como, uma estudante do curso de Fonoaudiologia e os 24 alunos de uma turma do 4º Ano do CA/UFSC.

## 3 A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

No início do ano letivo, as professoras de Artes costumam construir com seus alunos um *portfólio* para organizarem seus trabalhos plásticos realizados durante o ano letivo. Nele, encontramos não somente os dados do seu proprietário, a saber: nome, série e ano escolar; mas também, indicações de suas preferências e de seus gostos: como o seu autorretrato, e o uso de cores e imagens preferidas na sua capa. Para sua pesquisa a professora de Artes, juntamente com seus alunos, teve a ideia de fazer autorretratos, utilizando o avatar preferido de cada criança.

Realizada essa atividade, na aula seguinte, uma das alunas sugeriu criarem as fantasias de seus avatares para fazerem uma grande festa. Entretanto, os meninos preferiram a criação de um jogo no qual usassem fantasias do avatar. A professora de Artes solicitou ajuda à professora de Educação Física para desenvolverem um jogo no qual encarnariam seus avatares. As crianças se empolgaram e pediram que um período de aula fosse destinado a jogar. A partir daí, a professora de Educação Geral foi convidada a participar e iniciou-se um trabalho conjunto para organizar o dia do jogo.

Constituindo-se como o fio condutor da atividade pedagógica, a criação/expressão de si por meio do avatar de cada aluno, contribuiu para a imersão das crianças na atividade proposta de forma intensa e participativa. Para isto, algumas linhas de trabalho foram desenvolvidas: 1) a criação e expressão de si por meio do seu avatar; 2) a criação da narrativa para a história; 3) a criação do circuito de jogo; e ) a avaliação da atividade. O que culminou, posteriormente, na criação do jogo virtual que propiciou a vivência do jogo e do corpo em três dimensões: imaginária, real e virtual, que descrevemos a seguir:

### **3.1 Dimensão de corpo narrado/imaginado**

Cada aluno teve como tarefa de casa criar uma história, cuja narrativa seria adaptada no circuito do jogo. Foi lhes dado como indicativo de que deveria ser um jogo colaborativo. A professora contou sobre um jogo de tabuleiro cooperativo que acontecia numa ilha, o que lhes serviu de inspiração, uma vez que moravam na Ilha de Santa Catarina. Cada aluno apresentou sua narrativa na aula seguinte e, entre as propostas expostas, foram escolhidas duas histórias. A primeira foi uma aventura fantástica chamada "Os caçadores da pedra perdida", descrita a seguir:



Unidas pelo elemento ilha, as duas propostas foram selecionadas pelas crianças. Como nos *videogames* existem vários mundos e fases, foi sugerido que nesse jogo também houvesse diferentes fases. Então, primeiro jogariam na fase do mundo mágico e depois enfrentariam os desafios do mundo do lixo.

### 3.1.1 Dimensão do jogo – corpo real

Escolhidas as narrativas, o próximo passo foi a criação do jogo na aula de Educação Física. Para isso, a turma foi dividida em quatro grupos e cada um escolheu o seu elemento preferido entre ar, terra, água e fogo, propostos pela narrativa da história escolhida. Em sala de aula foi realizada, coletivamente, pré-análise e planejamento do que cada elemento sugeria como movimento. Em seguida, no pátio, os grupos foram em busca de materiais que representassem os elementos, os quais dariam forma aos desafios do circuito do jogo por eles propostos.

Quando chegou o dia do jogo na escola todos estavam empolgados: professoras, estagiária e crianças. Para evitar contratemplos, foi realizado um cronograma das atividades. A primeira missão era que todos se fantasiassem de seus avatares nas salas de Arte, inclusive as professoras. Feito isto, ao regressarem à sala de aula, lembraram os desafios do circuito do jogo e das suas regras, bem como a organização das equipes.

Já no pátio, as crianças organizaram o espaço do jogo e os seus materiais rapidamente. Cada grupo deveria realizar os quatro desafios do circuito que ficaram assim organizados: 1) ar: lançar bolas de basquete na cesta (que representava o espaço); 2) terra: passar por dentro e saltar sobre pneus de carro e de bicicleta (que representavam túneis subterrâneos); 3) fogo: saltar sobre os trampolins (que representavam vulcões), fazer rolamentos em colchões e pular cordas em movimento (que representavam fugas do fogo); e 4) água: saltar sobre pastilhas de madeira espalhadas sobre colchões, nos quais possuíam formas

diversas: círculos, retângulos e "X", requerendo movimentos distintos (que representavam a travessia de um lago com muitos perigos). Cada grupo explicou e demonstrou os movimentos para os demais.



Figura 1 – Construindo os Avatares na Sala de Artes<sup>2</sup>



Figura 2 – Fantasiados

---

2 Todas as fotos e Screenshots deste artigo foram realizadas pela professora Débora da Rocha Gaspar e sua estagiária Yóli Inácio.

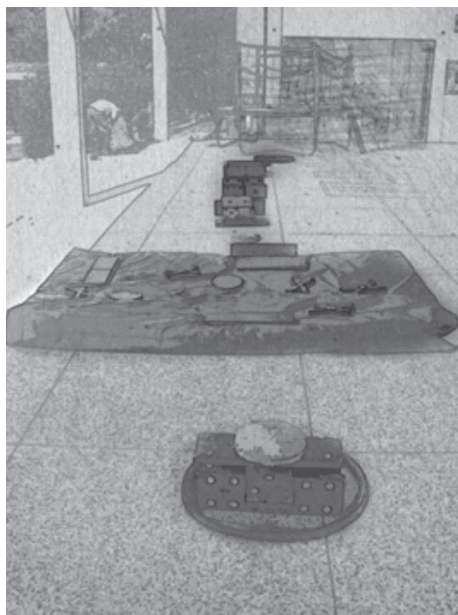


Figura 3 – Desafio da Água

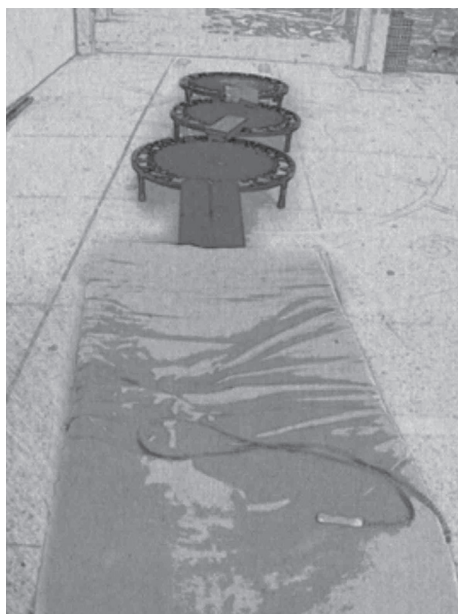


Figura 4 – Desafio do Fogo



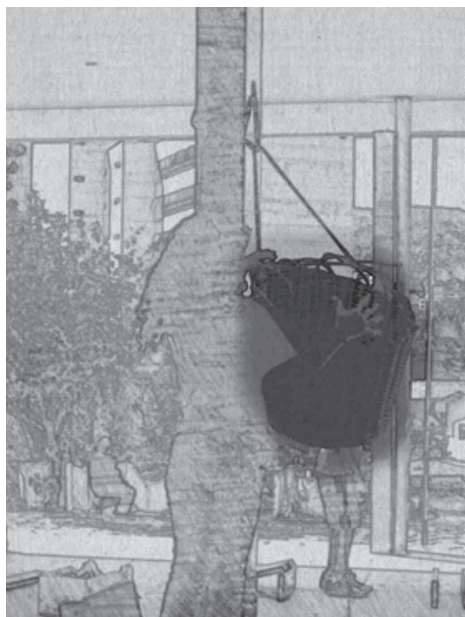


Figura 5 – Desafio do Ar

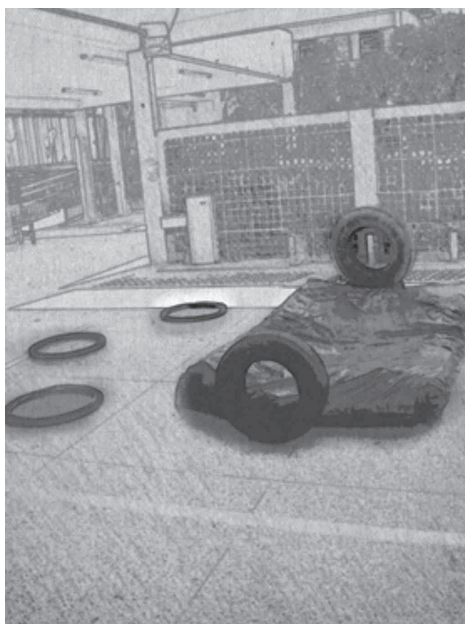


Figura 6 – Desafio da Terra

Ao executarem cada tarefa do circuito, os participantes dos grupos receberam da professora responsável uma pedra mágica. O bruxo, representado pela estagiária da turma, recebeu de cada equipe sua pedra mágica. Essas pedras unidas representavam a harmonia entre os reinos e o bruxo.

Logo em seguida, iniciaram o desafio do mundo do lixo. Momento em que os alunos se empenharam como arqueólogos na busca de vestígios: lixos (espalhados pela escola) a serem depositados nas lixeiras específicas para serem reciclados.



Figura 7 – A Turma com seus Avatares

No final da manhã, todos sentaram numa grande roda para relatarem suas impressões sobre a experiência. Ao longo da conversa, um dos pontos levantados foi de que muitas crianças realizaram os movimentos rapidamente e outras tiveram muitas dificuldades em saltar, arremessar, fazer rolinhos, entre outros. Houve também uma

reflexão sobre o fato de que os avatares dão a impressão de realizarem facilmente os movimentos nos jogos *online* e sem exigência de esforços, mas que os alunos precisariam aprender e treinar mais; esse foi então o ponto escolhido para ser explorado nas próximas aulas de Educação Física. Outra observação foi que algumas crianças se empenharam mais do que outras na criação de seu avatar. No entanto, e mesmo por se tratar de um jogo que não teve luta concluíram que todos se divertiram: inclusive as professoras.

### **3.1.2 Dimensão do jogo – corpo virtual**

O desafio proposto pelas professoras foi o de adaptarem o jogo “Caçadores da pedra perdida” à linguagem digital. Para tanto, elas contaram com a colaboração do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Mídias (EDUMIDIA/ UFSC).

Com o intuito de construir um jogo eletrônico, as professoras tiveram que, inicialmente, conhecer o *software* RPG Maker a fim de explorar o programa e conhecer seus recursos. Sendo o jogo eletrônico uma narrativa mais complexa do que a primeira vivenciada pelos estudantes, tanto as professoras quanto os alunos necessitaram de um conhecimento técnico e um domínio mais amplo dessa linguagem.

Feita a instrumentalização das professoras, já no primeiro encontro com os pesquisadores do grupo EDUMIDIA, as crianças exploraram e manipularam os recursos do *software* RPG Maker. Em seguida, os estudantes experimentaram um jogo construído por uns dos pesquisadores e aprenderam a encontrar os recursos no *software* para projetar os cenários. No segundo dia, os alunos dividiram a narrativa do jogo em 12 partes, que eles chamaram de fases, nas quais foram formadas duplas para construir cada uma das fases do jogo “Caçadores da pedra perdida”. No Laboratório de Informática, as duplas compartilhavam um único computador. Com o objetivo de estruturar

uma base de apoio para o trabalho inicial, foi entregue um modelo de roteiro para que as crianças fizessem o rascunho de uma proposta antes de iniciarem a execução do jogo.

Enquanto criavam os cenários em duplas, os alunos também tiveram que definir os avatares para essa plataforma. Anteriormente, cada criança encarnava seu próprio avatar, agora eles tinham que selecionar as figuras que os representassem de modo coletivo. Uma das alunas sugeriu que os reinos fossem governados por um rei e uma rainha, tal proposta foi aceita por unanimidade. Convém lembrar, que essa turma era composta por 16 meninas e 8 meninos. Três duplas mais familiarizadas com o *software* foram sugerindo os avatares para o rei, a rainha e o bruxo; como compartilhavam o código de referência, correspondente a um código que o programa indicava para o desenho de cada avatar no RPG Maker, rapidamente entraram em consenso.



Figuras 8 e 9 – Exemplos de Fases do Jogo Eletrônico

Foi bastante interessante observar, no desenvolvimento das atividades, como as crianças trabalharam juntas. Muitas duplas apresentaram os mesmos conflitos observados nas aulas de Educação Física, nos grupos do jogo de circuito. Numa dupla formada por um menino e uma menina, o conflito foi evidente. Ele reclamava que ela era autoritária e que queria decidir tudo sozinha. A menina, por sua vez, tomava a frente das decisões, mas justificava que era porque ele

ficava brincando e não prestava atenção no trabalho. Outros entraves como esse apareceram, e não apenas em duplas compostas por sexos diferentes, mas também foram disputas por espaço de poder e de decisão. Em uma dupla formada por meninas, o conflito consistia na escolha dos objetos decorativos dos cenários; em outro grupo, formado por meninos, nem havia discussão, enquanto um reinava sozinho no computador o outro apenas assistia de forma passiva; nesse caso as professoras interferiram, solicitando que o trabalho fosse realmente compartilhado.

Outros grupos apresentaram consenso na construção das fases. Assim também aconteceu em certas decisões relativas a toda a turma, como na escolha dos personagens principais: de cada reino e do bruxo.

Ao avaliarmos o trabalho com as crianças, ficou evidente que construindo um jogo eletrônico elas: 1) compreenderam a complexidade da linguagem dos jogos eletrônicos; 2) refletiram sobre a expressão escrita, porque muitos tiveram dificuldades em construir os diálogos e os indicativos do jogo de modo claro e compreensível ao leitor; 3) foram capazes de perceber que no ato de construir as fases do jogo, muitos se preocupavam apenas com a estética dos cenários e poucos com a narrativa; 4) refletiram sobre o trabalho em dupla, referente aos conflitos e a importância de trabalharem, colaborativamente, a fim de atingirem um objetivo comum: um jogo divertido e interessante.

Foi possível observar nesta experiência que o trabalho com um *software*, como o RPG Maker pode ser bastante colaborativo. Quando os pesquisadores e as professoras não podiam atender alguma dupla com dificuldades, porque as demandas eram muitas, outros grupos tentavam resolver o problema junto com os colegas, compartilhando seus aprendizados. Os estudantes se envolveram efetivamente com a atividade proposta, jogavam várias vezes suas fases e queriam compartilhar com os demais suas criações.

## 4 RESULTADOS

A amplitude das linguagens narrativas utilizadas, que culminaram na criação do jogo eletrônico, possibilitou às professoras trabalharem com vários conhecimentos ao mesmo tempo. Nesse caso, criar uma narrativa de jogo eletrônico, na qual foram mescladas a imaginação, a corporeidade, a visualidade, a sonoridade e a interatividade, requereu um trabalho em conjunto. Para Gee (2009), os "bons" *videogames* incorporam princípios de aprendizagem, essa experiência de criar um jogo eletrônico está, principalmente, relacionada ao princípio Multimodal. Nesse, tanto o significado como o conhecimento não se constroem somente por palavras, mas também por meio da diversidade de modalidades, ou seja, imagens, símbolos, interações, sons, percepção corporal, entre outros.

Se, inicialmente, foram as narrativas imaginárias que guiaram a elaboração da história do jogo, no momento da criação e da vivência do circuito foram suas percepções e possibilidades corporais que estabeleceram os parâmetros para ele acontecer. Depois disto, as experiências "reais" de movimento corporal guiaram suas representações "digitais" de corpo por intermédio dos avatares escolhidos para o jogo eletrônico acontecer. Essa última vivência corporal no ciberespaço traduz mais uma dimensão da vida social contemporânea (PEREIRA, 2012), cujo corpo pode ser visto não como o resultado de um equívoco, mas como uma elaboração social e cultural (LE BRETON, 2008). Ao serem questionados sobre suas preferências entre o jogo real e o virtual, afirmaram terem sentido prazer e dificuldades em ambos.

Considerando o avatar como a encarnação de uma imagem de si, nesse caso, a sua representação por meio da escolha do seu avatar, constituiu-se como o fio condutor da atividade proposta. Ele foi utilizado para os alunos se expressarem por intermédio de signos corporais, gráficos, textuais e sonoros. Além disso, mais do que controlar o seu avatar virtual, eles o encarnaram na vivência dos movimentos corporais durante o jogo de circuito, sentindo suas próprias limitações.

Podemos inferir que a interatividade ocorrida nas diversas formas da narrativa da história “Caçadores da pedra perdida”, possibilitou a vivência da trama entre o jogo real e o virtual; de forma identitária e emocional. Foi possível aos estudantes não só o exercício de diluir as fronteiras, exprimir suas subjetividades utilizando o personagem, mas também de se ver como participantes de um grupo que produz um saber de forma colaborativa e que também reescreve a sua história de grupo.

Essa nova forma de produzir conhecimento foi o resultado da possibilidade de agenciamento de ações significativas, constatando e sentindo os resultados de suas escolhas, tanto na sala de aula quanto nos jogos. Isso permitiu, finalmente, a imersão na atividade proposta – ao se sentirem envolvidos pelo universo da narrativa da história e pelos desafios, reais e virtuais, vivenciados e superados por eles – numa atividade pedagógica igualmente proposta para eles.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Escrever” com uma linguagem múltipla, como a dos jogos eletrônicos, permitiu o desenvolvimento e o domínio de diferentes linguagens. O que resultou para cada aluno numa experiência de imersão do seu corpo em 3D: 1) que se imagina na criação da narrativa de uma história; 2) que encarna o seu avatar num jogo real; e 3) que o vivencia de forma virtual no jogo eletrônico. Uma experiência de organização e de produção de um saber que se constituiu como mais próximo da hipertextualidade e que contribuiu para a superação da linearidade escolar.

Por meio da perspectiva dos múltiplos alfabetismos (HERNÁNDEZ, 2007), aproximamos os jogos eletrônicos da prática educativa na escola. A nosso ver, os alunos passaram a olhar de forma diferente e ativa os discursos midiáticos e a cultura lúdica numérica que é produzida para eles. Consideramos, igualmente, que ao se verem



criadores de narrativas em diferentes linguagens, aprenderam a agir como protagonistas de práticas e de ações culturais do seu tempo. Essas lhes concernem diretamente, uma vez que são delas consumidores.

Portanto, consideramos que a escola pode contribuir, significativamente, para a criação e a veiculação de discursos e de conteúdos críticos e reflexivos sobre as linguagens midiáticas, normalmente, pouco consideradas no seu cotidiano. Pretendemos dar continuidade a essa perspectiva crítica das mídias, construindo novas relações com essas linguagens na produção de conhecimentos, ao inserirmos jogos eletrônicos em nossa brinquedoteca escolar. Mas isso já faz de uma outra história!

## REFERÊNCIAS

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETICBR). **TIC kids online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes = **ICT Kids Online Brazil 2012**: survey on Internet use by children in Brazil 2012. Coordenação executiva e editorial=Executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/kidsonline/>>. Acesso em: 5 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **TIC crianças 2010**: pesquisa sobre o uso de tecnologia de informação e comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: 2011. Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/criancas/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2013.

CHAZERAND, Patrice; GEEROMS, Catherine. Jeux video et école: une aire d'apprendissage commune? Les dossiers de L'ingénierie éducative. **Mondes virtuels et espaces imaginaires**, Paris: SCÉRÉN CNDP, n. 65, p. 6–9, mar. 2009.



CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* (Org.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. Ensayos sobre Narrativa y Educación.

CORSARO, William. **The Sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 2007.

GEE, James Paul. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Granada: Aljibe, 2004.

\_\_\_\_\_. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva: dossiê educação, comunicação e tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 167–168, 2009.

GEORGES, Fanny. Avatars et identité. **Hermès La Revue: les jeux vidéo: quand jouer c'est communiquer**, Paris: CNRS Éditions, n. 62, p. 33–40, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales**. Barcelona: Octaedro, 2007.

LE BRETON, David. **La sociologie du corps**. 6. ed. Paris: P. U. F, 2008.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução de Elissa Khouri Daher e Marcelo Fernandez Cuziol. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 2003.

PETERS, Leila Lira; JUNG, Luíza Copetti; MOURA, Michelle Rocha de. A cultura lúdica de jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: diagnóstico inicial e reflexões não conclusivas sobre possibilidades de educar. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico (Org.). **Brincar, amar e viver**. Assis: Storbem, 2014.

PEREIRA, Rogério Santos. Corpo, movimento e jogos eletrônicos: relações com a infância e juventude no contexto da educação. *In*. ARROYO, Miguel. G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 248–362.

ROUSTAN, Mélanie. La réalité virtuelle vidéoludique: expérience sensible, pratique sociale et phénomène culturel. *In*: ROUSTAN, M. (Org.). **La pratique du jeu vidéo**: Réalité ou virtualité? Paris: L'Harmattan, 2003. p. 13–29.

# **PONTO PARA JUSTINA! TOCA AQUI! AÊ, JÚ! VAMOS LÁ! MEDIAÇÃO, EMOÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NUMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR**

LEILA LIRA PETERS

Recentemente uma professora do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), recebeu o 8º Prêmio Orgulho Autista 2012/2013 de professora destaque. Esse evento homenageia, desde 2005, os profissionais ou entidades que colaboram para a melhoria da qualidade de vida de pessoas autistas e suas famílias. Diante disso, podemos nos perguntar: esse prêmio aconteceu por acaso? Qual é o diferencial do trabalho dessa professora para merecer tal homenagem? Suas condições de trabalho oferecem oportunidades outras que contribuem para qualificá-lo e diferenciá-lo?

O CA da UFSC é vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), atende alunos de Ensino Fundamental e Médio e possui recursos que visam ao desenvolvimento de práticas e produção de conhecimentos a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão. No Colégio, vários projetos acontecem com o intuito de qualificar o trabalho pedagógico e produzir conhecimento que extrapole os muros de sua

própria comunidade escolar. Entre eles, destacamos o LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação/UFSC), uma brinquedoteca escolar que objetiva garantir o acesso a variedade de jogos e brincadeiras propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil (MELO; PETERS; GONÇALVES, 2003). Configurou-se inicialmente como um projeto interdisciplinar que buscou agregar professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia, *Designer* e Arquitetura. Nesse momento é uma atividade permanente da escola, que considera que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos de compreensão e de re-elaboração da realidade pelas crianças, defendendo o direito do brincar e o princípio da expressão da infância no universo escolar.

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, crianças moradoras de diferentes locais da região da Grande Florianópolis fazem parte do seu universo, o que resulta em um corpo discente composto por diferentes segmentos socioeconômicos e por variados registros culturais. Pensando na heterogeneidade das experiências dessas crianças, o LABRINCA procura disponibilizar inúmeros brinquedos, jogos e brincadeiras, inclusive aqueles inacessíveis, como os para crianças com necessidades educativas especiais, não manufacturados, tradicionais e, a partir de 2013, passou a prever também a inserção de jogos eletrônicos. Pensando na riqueza das trocas de experiências possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade, buscamos também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças, proporcionando-lhes processos de apropriação dos signos culturais de forma prazerosa, partindo da sua própria motivação.

Recentemente, desenvolvemos no LABRINCA a pesquisa "Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA/CA/UFSC"<sup>1</sup> que destacou as possibilidades de

---

1 Projeto financiado com recursos do FUNPESQUISA/UFSC.

aprendizagens decorrentes das brincadeiras vivenciadas nessa brinquedoteca escolar.

Por meio dessa pesquisa esperamos:

- a) identificar condições que propiciassem a valorização do brincar como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças;
- b) obter subsídios que defendessem o brincar como uma forma de apropriação do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças;
- c) discutir sobre o papel da(s) professora(s) e do(s) professor(es) nesse espaço lúdico.

Evidenciamos que tanto os processos de organização e de avaliação das experiências ocorridas por meio das rodas de relatos, quanto as próprias atividades de brincar, resultaram em aprendizagens significativas para as crianças (PETERS, 2012, 2013).

Como fundamenta a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, tais aprendizagens não se restringem apenas aos conteúdos curriculares, pois compreende que:

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 2010).

Além disso, essa mesma resolução destaca a pertinência da escola “[...] de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.” (BRASIL, 2010).

O objetivo deste artigo é, portanto, relatar parte dos resultados dessa pesquisa, por meio da análise de um episódio que retrata o processo de inserção de uma aluna autista numa situação lúdica na brinquedoteca escolar. Buscaremos analisar e partilhar com os leitores esse momento de produção de sentidos e de apropriação da cultura pela criança, mediada com muita propriedade pela professora home-nageada. Esperamos trazer indícios do diferencial do seu trabalho pedagógico, também oferecido por esse espaço no ambiente escolar.

## **1 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A videografia e a análise microgenética, à luz da perspectiva histórico-cultural, têm se constituído como ferramentas metodológicas, utilizadas pela autora deste artigo, na análise de contextos de jogos e de brincadeiras – tanto nas aulas de Educação Física quanto na brinquedoteca escolar –, para captar minúcias das trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais durante o desenvolvimento das atividades, de processos de significações e de aprendizagens (PETERS, 2001, 2012, PETERS; ZANELLA, 2002 ).

Este trabalho segue a tendência desses estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural a fim de captar a dinâmica interativa, tecendo fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento (SMOLKA; GOES, 1997). Tivemos como sujeitos protagonistas os alunos do 1º Ano C, sua professora, bem como as alunas bolsistas envolvidas indiretamente nas atividades do CA da UFSC<sup>2</sup>. Os envolvidos foram observados nas situações em que se encontravam no LABRINCA no ano de 2011, durante o seu horário de encontro semanal.

---

2 Devido às questões éticas, os nomes de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios.

O atendimento aos alunos do CA no LABRINCA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado com as atividades realizadas no contraturno. Cada grupo de alunos, cujo professor deseja frequentar o LABRINCA, permanece o tempo relativo a uma ou a duas aulas de 45 minutos. Os professores permanecem junto com sua turma para, dessa forma, qualificar o brincar<sup>3</sup>, propondo alternativas de jogos e de brincadeiras nos diversos cantos temáticos<sup>4</sup>, além de mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

Para a coleta das informações, foram utilizados três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998): 1) relatos verbais diretos, obtidos por meio de entrevistas com a professora; 2) consulta a documentos, como o Projeto Político Pedagógico da escola e o ementário dos 1<sup>os</sup> Anos; 3) observação direta via filmagem e diário de campo das experiências que aconteceram na brinquedoteca.

Depois de realizado o processo de descrição e de categorização das informações fornecidas pelas filmagens, foram transcritos e selecionados os episódios para a realização de uma descrição detalhada dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. As trocas discursivas foram analisadas a partir da análise de indícios (GINZBOURG, 2007). Para isso, os indicativos de análise foram as falas e as expressões gestuais observadas no decorrer das atividades lúdicas, considerando-se: 1) as atividades que ocorreram; 2) como aconteceram; as características das relações entre as crianças e a relação delas com os materiais lúdicos; 3) as mediações/intervenções dos adultos e como as crianças reagem a esses estímulos; 4) as experiências e aprendizagens possíveis.

---

3 Utilizamos o termo *brincar* para designar a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira.

4 A brinquedoteca está caracterizada por um ambiente administrativo e por outro constituído pelo espaço do brincar, que é organizado em cantos: canto da conversa, canto dos jogos, canto do circo e da beleza, canto da criação, canto das miniaturas, canto da casinha e, para 2013, estava prevista a criação do canto dos jogos eletrônicos.

As informações obtidas foram organizadas em dois momentos distintos: 1) a análise das rodas dos combinados e das trocas de experiências que aconteceram em momentos iniciais e finais das atividades na brinquedoteca e 2) a análise das atividades que aconteceram nos momentos do brincar.

O objetivo de nossas análises foi compreender microprocessos que evidenciam apropriações da cultura em situações de brincar, os quais contribuem para a constituição e para a formação das crianças, buscando pistas de ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças e aos objetos lúdicos em brinquedotecas escolares.

Para este artigo, selecionamos um episódio decorrente de situações de brincar retratando um momento de interação entre a professora e sua aluna autista, por intermédio do jogo "Ligue 4" e, posteriormente, dessa aluna com uma colega. Objetivamos destacar a qualidade da mediação realizada pela professora no processo de apropriação do jogo e suas consequências no processo de significação da aluna em relação ao jogo, aos colegas e a si mesma.

Para a compreensão das relações aqui estabelecidas e de suas implicações para os sujeitos envolvidos, partimos do pressuposto de que a constituição dos sujeitos é mediada semioticamente. A perspectiva histórico-cultural atribui aos signos em geral, e à linguagem verbal em particular – vista como um sistema de signos por excelência – um valor fundamental na constituição do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (1998) busca estabelecer relações entre os processos de significação e de organização de experiências das situações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Para isso, Bakhtin e Volochínov (1999) salientam a importância do material semiótico para a atividade psíquica, argumentando que é somente por meio da linguagem que "a consciência desperta e começa a operar".



Guiamo-nos então na compreensão de que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante, mas que "Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre os dois pólos." (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1999, p. 132).

Tomando como unidade de análise as significações veiculadas na produção coletiva de jogos e de brincadeiras, buscamos fazer leituras das relações estabelecidas nas atividades lúdicas apoiando-nos nas proposições de Vygotsky (1998; 2000) sobre o papel do outro na constituição do sujeito e na apropriação de signos sociais, via processos de significação.

Como já destacamos em Peters (2012), Vygotsky preconiza o brincar como uma necessidade da criança, direcionada para o futuro, que precisa ser respeitada no sentido genérico de compreensão do homem como um "dever" e como um horizonte de possibilidades em aberto, constituidor de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>5</sup>, potencialmente promotor de aprendizagens<sup>6</sup> e de desenvolvimento<sup>7</sup>.

Assim, seguindo o autor, acreditamos que: "Quanto mais [a criança] veja, olhe e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, mais considerável e produtiva será, nas outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação" (VYGOTSKY, 2003, p. 18); haja vista que a apropriação da cultura decorre da imersão do sujeito na multiplicidade de saberes

---

5 ZDP é aqui compreendida como um campo interpsicológico "[...] onde as significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituídas nas e pelas relações sociais." (ZANELLA, 2001, p. 113).

6 A aprendizagem decorre de processos de apropriação de instrumentos e de signos em contextos de interação, pois está intimamente relacionada às formas de participação das práticas sociais que condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada (SMOLKA; LAPLANE, 2005).

7 Desenvolvimento é visto como decorrente da qualidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos, e fruto de um complexo processo dialético de metamorfoses, de avanços e de recuos (VYGOSTY, 2000).

e de sentidos postos no contexto social, ou seja, a maneira de cada sujeito apreender a realidade e nela intervir.

## **1.1 O jogo “Ligue 4” como desencadeador da dinâmica interativa**

É a partir do elemento supracitado nesse subtítulo que analisaremos o episódio a seguir, destacando as trocas discursivas entre crianças e adulto durante o brincar; as formas de agir da professora ao longo de sua mediação; e os possíveis processos de significação e de apropriação daquilo que a experiência ofereceu.

### **1.1.1 Episódio “Ligue 4”: Muito bom, Jú! (24/10/11)**

A professora está sentada junto com a aluna que tem autismo, Justina. A menina está com a boneca da Mônica. A professora então apropria-se do jogo “Ligue 4” da Turma da Mônica e começa a jogar com Justina, demonstrando inicialmente que, cada jogador deve colocar as suas fichas, alternadamente, em qualquer coluna. O objetivo da brincadeira é fazer com que sejam alinhadas 4 fichas de uma mesma cor.

1. Professora: *Isso Jú, muito bom!* (Justina continua colocando as pecinhas no jogo, empolgada).
2. Professora: *Uau Justina!* (Justina entende a regra e ela e a professora começam a alternar suas jogadas na partida).
3. (Justina dispersa a atenção e começa a olhar para o teto). A professora chama sua atenção: *O que houve Jú? Sua vez!*
4. (Justina volta a colocar as pecinhas no jogo). A professora incentiva: *Muito bom, Jú! Mais, mais, coloca mais!* (Justina começa a colocar as pecinhas na boca e depois as coloca no jogo).

5. (Justina começa a brincar com a boneca da Turma da Mônica que estava no seu colo). A professora chama sua atenção novamente: *Jú! Jú! Justina! Olhe pro jogo!*
6. (Justina volta a jogar. As peças então acabam). A professora fala para Justina: *Agora Jú abre aqui ó! Abre que vai cair tudo!* (Justina abre a alavanca do jogo e as pecinhas todas caem no chão). A professora sorri e bate palmas: *Aee Jú!* (Justina sorri).
7. A professora pergunta: *Vamos brincar de novo?* (Justina volta a pegar a boneca da Turma da Mônica. Ela dá petelecos nela e a coloca na boca). A professora pergunta: *Vamos separar os verdes dos vermelhos, ok? Aqui é o Cebolinha, e o vermelho é a Mônica.* (Justina coloca as pecinhas vermelhas na boca).
8. (Elas voltam a jogar, uma de cada vez, pecinha por pecinha). A professora incentiva: *Boa Justina, boa! Boa Justina!!!*
9. A professora festeja: *Ponto! A Justina fez ponto!!! Olha aqui ó, um, dois, três, quatro!!! Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá!* (Justina se empolga e volta a colocar pecinhas no tabuleiro. Ela junta mais quatro pecinhas.) A professora fala: *Ó Jú! Fez mais quatro! Palmas para a Jú! Bate aqui Jú!* (as duas batem as mãos).
10. (Justina pega a pecinha verde por engano para colocar no tabuleiro). A professora intervém: *Não Jú, o verde é o meu.* (as pecinhas acabam e Justina pega a parte de cima da caixa.) A professora pergunta: *Acabou, Jú?* (ela pede para Justina abrir o tabuleiro novamente, mas Justina prefere brincar com a boneca).
11. (Justina abre o tabuleiro e as pecinhas caem, mas continua prestando atenção na boneca). A professora diz: *Agora é a Justina que vai separar as pecinhas. Dá as pecinhas verdes para mim!* (Justina dá as pecinhas verdes para a professora, mas depois volta a atenção para a boneca que está em sua mão). A professora então intervém: *Jú, olha aqui! Passa as pecinhas para mim! Justina, o Cebolinha para mim! Justina! O Cebolinha para mim.* (Justina começa a brincar com a boneca e ignora a professora).

12. (A professora estala os dedos tentando chamar a atenção de Justina; quando Justina olha, ela aponta para a pecinha verde). Diz novamente: *Cebolinha para mim!* (Justina volta a dar pecinhas verdes para ela). A professora agradece alegre: *Obrigada! Mais uma!* (Justina então pega várias pecinhas na mão e começa a dar as verdes para a professora). Ela festeja: *Isso Jú!*
13. (Justina volta a brincar com a boneca e deixa de dar atenção ao jogo; a professora estala os dedos e aponta para as pecinhas). E então diz: *As verdes, Jú!* (Justina continua separando e dá mais verdes para a professora). Ela exclama: *Muito legal! Agora vamos jogar, vai Jú, começa!* (Justina começa a botar as pecinhas vermelhas, animada. Elas vão colocando as pecinhas alternando a vez, a professora as verdes e a Justina as vermelhas).
14. (Justina consegue colocar mais quatro pecinhas vermelhas seguidas). A professora festeja: *Jú, você fez ponto ó.* (aponta para as peças). A professora diz: *Um, dois, três, quatro, parabéns!!* (elas batem as mãos).
15. (Enquanto isso, Michele fica olhando as duas jogarem). A professora pergunta: *Você quer jogar com ela, Michele? Depois a Michele vai jogar com você, tá Justina?* A professora estala os dedos. *Jú! Jú! Olha para cá.* (Justina começa a olhar distraída para o teto. Justina volta sozinha a colocar as peças, uma por uma). A professora diz: *Boa Justina! Isso mesmo! Vamos começar de novo. Abre aqui.* (Justina volta a olhar para a boneca, distraída).
16. A professora chama a atenção: *Agora vamos separar, Jú?* A Michele pega as verdinhas e a Jú pega as vermelhas da Mônica. (Michele começa a separar as peças, mas Justina continua mexendo com a boneca). A professora diz: *Agora você vai jogar com a Michele.* (aponta para a menina e Justina recomeça a jogar).
17. (As duas continuam jogando até a Justina fazer ponto). A professora diz: *Palmas para a Jú, Michele! Olha aqui ó* (e aponta para o

jogo), *um, dois, três, quatro!* (Michele e a professora batem palmas, mas Justina olha para baixo e brinca com a boneca. A professora dá as mãos para Justina bater e ela resiste). As duas meninas recomeçam a colocar as peças no tabuleiro, até que Justina para novamente e se distrai olhando para cima com a boneca na boca. Michele puxa a perna dela para tentar chamar sua atenção. Então Michele dá uma pecinha vermelha para Justina e elas voltam a jogar. Quando as peças acabam, Justina volta a olhar para baixo e brincar com a boneca. Michele espera um momento e depois divide suas pecinhas verdes com a menina, que volta a jogar sem se importar de não serem mais as vermelhas. O jogo acaba, Michele pega o dedinho de Justina e a ajuda a abrir o tabuleiro, as peças caem no chão e Justina volta a olhar para a boneca.

Nesse episódio, é evidenciado o papel da professora na condução da participação da aluna autista na atividade. Seguindo um passo a passo do processo de aprendizagem da lógica do jogo, é possível observar pequenas etapas de conquistas acontecendo durante a apropriação do processo. O estímulo da professora é fundamental nesse percurso. Vejamos:

Por várias vezes a aluna se dispersa e volta para a atividade com a ajuda da professora que procura diferentes formas para manter contato: (turnos 3, 5, 7, 11, 12, 13) e para garantir sua presença no jogo por meio do uso das seguintes estratégias: 1) uso de estímulos positivos (turnos 1, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14); 2) explicações do que e/ou como fazer (turnos 6, 7, 9, 11, 12, 13); 3) demarcação do equívoco de cor (turno 10); 4) convite para a colega para brincar com a aluna (turno 15).

Num primeiro momento, Justina joga as peças aleatoriamente (turno 1) até compreender a necessidade de jogá-las alternadamente (turno 2). Com o término das peças, a professora propõe à Justina a

abertura da barrinha, as peças caem, fazendo Justina sorrir (turno 6). A professora a convida para jogar novamente e propõe que separem as peças verdes das vermelhas, explicando que verdes são do Cebolinha e vermelhas da Mônica. Essa relação parece trazer mais sentido à sua atividade, uma vez que Justina estava com a boneca da Mônica (turno 7).

A retomada do jogo é o momento em que Justina faz ponto e se empolga com o estímulo da professora (turno 9). Justina pega a peça enganada e a professora explica que era sua (turno 10). Ao acabar as peças, a professora solicita à Justina que abra a barrinha novamente, mas como ela brinca com a boneca muda o pedido, ela deve separar as peças. Justina passa as peças verdes para a professora e volta a brincar com a boneca (turno 11). A professora estala os dedos para chamar sua atenção e ela recomeça a passar as peças verdes. Ao receber vários estímulos positivos, empolga-se e passa várias peças (turno 12). Mas logo volta a prestar atenção na boneca, a professora repete a ação e Justina volta a passar as últimas peças. Justina é convidada a jogar novamente e recomeça animada, colocando suas peças alternadamente (turno 13). Ela consegue fazer mais 1 ponto e a professora evidencia esse fato contando as peças, apontando-as e parabenizando a garota. Ambas tocam suas mãos comemorando a conquista (turno 14). A professora percebe que a aluna Michele as observa e a convida para jogar. Enquanto isso, Justina se dispersa e a professora volta a estalar os dedos para chamar a sua atenção para o jogo. Terminado esse turno do jogo, novamente, é proposto à Justina a abertura da barrinha e ela se distrai com a boneca (turno 15).

A professora sugere que Michele e Justina separem as peças. A primeira começa a fazer o combinado e a segunda continua com a boneca. A professora lembra Justina que ela vai jogar com Michele, apontando para a coleguinha e Justina recomeça a jogar (turno 16). Elas jogam até que Justina faz um ponto. Michele e a professora batem palmas. Recomeçam a jogar e, quando, Justina distrai-se, Michele toca-a para chamar sua atenção, passa-lhe uma pecinha da sua cor e

depois as separa para ambas. Justina joga, mas sem se importar se as peças eram de sua cor. Ao acabar o jogo, Michele ajuda Justina a abrir a barrinha. Depois disso, a garota volta a brincar com sua boneca.

Embora Justina tenha aprendido a jogar as peças esperando sua vez e dividindo-as por cores, o vídeo não nos traz elementos suficientes para analisar até que ponto a menina apropriou-se do objetivo do jogo, identificar alinhamentos de 4 peças em qualquer das três direções possíveis (horizontal, vertical e diagonal). Porém, para jogar, foi necessário mobilizar atenção, percepção e ação motora. Para isto, o fato da professora demonstrar a separação das peças por cores parece não ser o suficiente para a sua aprendizagem. Foi necessário estimular a ação da aluna buscando suas próprias motivações (VYGOTSKY, 1998) por meio da inserção das cores das peças relacionando-as aos personagens da Turma da Mônica, pois a menina abraçava a própria boneca da Mônica, para executar as ações necessárias ao jogo e garantir sua participação.

Além disso, observamos a evidência de emoções que emergem e se manifestam. Risos oferecem indícios que identificam o prazer de estar com o outro e de partilhar uma atividade em comum, como quando a aluna comemorou, a partir dos estímulos da professora, sucessos com pontos realizados. Isso foi o resultado de um processo de interação, derrubando fronteiras que separavam o "eu" autista do outro presente na ação. Podemos nos perguntar, de que maneira Justina é significada na relação estabelecida inicialmente com a professora e depois com a colega? Uma possível resposta seria: como alguém que consegue estabelecer relações e expressar sentimentos.

Segundo Oliveira e Gebara (2010, p. 378),

As emoções resultam de uma mescla de processos aprendidos e não aprendidos, portanto, atuam componentes culturais e biológicos, e a aprendizagem é um elemento fundamental nos níveis de comportamento e da sensibilidade.

Ao encontro do cenário supracitado, temos a atitude de Michele ao imitar as ações da professora com Justina, acreditando igualmente nas capacidades da colega e reconhecendo-a como uma parceira para o jogo. Podemos pensar que o significado que Justina teve para Michele foi o eco do sentimento que aflorou durante o jogo entre Justina e a professora, pois houve uma afirmação mútua por meio da troca de sentimentos e do despertar de emoções. A professora firmou-se como alguém que conseguiu estabelecer contato com a aluna e garantiu sua participação no jogo e Justina como alguém que conseguiu jogar/estar com o outro.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que se aprende a brincar brincando. Por meio do brincar é possível a compreensão das regras e a necessidade de estabelecer relações, pois propicia “[...] o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das crianças.” (PETERS, 2012, p. 38).

O grande questionamento é: como isto pôde acontecer com uma criança autista, justamente com dificuldades de estabelecer relações nos processos de identificação e de diferenciação com os outros? A construção do ambiente de aprendizado só foi possível em virtude da estratégia utilizada pela professora orientando-a em como atuar no jogo, via relação afetiva e via expressão de emoções. Além disso, a alternância de lugares sociais fez com que Justina ocupasse um lugar diferente, isto é, não somente de quem sofre a ação, mas também de quem atua.

Lembramos que quando Vygotsky (2000) discute sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade, ele aponta o papel preponderante das emoções e do plano



intersubjetivo na constituição do psiquismo humano. Os sentidos que cada um atribui a si mesmo, determinam suas ações e, sua personalidade é resultante, em grande parte, dos sentidos e dos significados que os outros lhes atribuem.

Nesse caso, embora ainda existisse a diferenciação entre o eu e o outro, houve, contudo, uma aproximação e um contato com a professora e depois com a colega. Esses foram momentos que Justina vivenciou e significou afetivamente a relação com a professora e resignificou a si mesma. Finalmente, também é identificada pela colega como alguém que consegue estabelecer relações, partilhar sentimentos e participar das regras do jogo.

Vimos, dessa forma, que a brinquedoteca escolar, inserida numa universidade pública, dimensiona-se cada vez mais em um ponto de convergência de vários interesses, responsabilidades e possibilidades, tanto na formação dos educandos quanto de educadora(s) e educador(es) (PETERS; MELO, 2012). Além disso, oferece possibilidades à(s) professora(s) e ao(s) professor(es) de produzir novos sentidos e de experimentar maneiras outras de ensinar e de aprender no contexto escolar de forma mais significativa, prazerosa e afetuosa. Essas experiências oferecidas por esse espaço lúdico, conseqüentemente, permeiam/premiam a todo(a)s!

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2017.

GINZBOURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LABORATÓRIO DE BRINQUEDOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO. (LABRINCA). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Relatório Final de Pesquisa.** Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Publicação Restrita.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1998.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentido entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 36, n. 1, p. 373–387, jan./abr. 2010.

PETERS, L. L. A mudança de significação do caráter do jogo em escolares: da perspectiva individualista para a coletiva. **Revista Contrapontos**, Itajaí: Univali, v. 1, n. 2, 2001, out. 2001. Especial Psicologia Histórico-Cultural.

\_\_\_\_\_. **Jouer pourquoi? L'école c'est pour apprendre! Etude de cas d'une ludothèque dans le contexte scolaire.** Berlin: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

\_\_\_\_\_. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental do CA/UFSC. In: SABINO, M. F. *et al.* (Org.). **História das instituições.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2013. No prelo.

PETERS, L. L.; ZANELLA, A. V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A. F. V.; SAIÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do corpo e formação**

**de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: EdUFSC, 2002.

PETERS, L. L. *et al.* LABRINCA – relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Campinas: CBCE, 2003.

PETERS, L. L.; MELLO, C. K. Brinquedoteca na universidade: a proposta para a formação de educadores. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA e VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: EdUFSC, 2012, p. 844–851.

PETERS, L. L. *et al.* **Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental:** um estudo de caso no LABRINCA-UFSC. Relatório Final de Pesquisa. Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Publicação Restrita.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Org.). **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. *In:* VYGOTSKY, L. S. **Viver:** mente & cérebro. n. 2. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo, Segmento-Duett, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Problemas del desarrollo de la psique. *In:* VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III.** 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madri: Akaal, 2003.

ZANELLA, A. V. *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali, 2001.

# **AS CRIANÇAS, O BRINCAR E AS TECNOLOGIAS**

MONICA FANTIN  
JULIANA COSTA MULLER

Neste artigo, a relação das crianças com as tecnologias é discutida tendo como base as possibilidades do brincar no contexto da Educação Infantil. A partir de uma reflexão sobre o repertório lúdico-cultural das crianças, que aproxima brincadeiras tradicionais e contemporâneas, percebe-se uma forte presença de personagens e jogos provindos da mídia e de artefatos da cultura digital. Discute-se assim a importância da mídia-educação no sentido de problematizar as formas de consumo midiático infantil e as possibilidades de mediação. Nesse sentido, amplia-se a reflexão a partir de uma pesquisa com crianças e tecnologias desenvolvida no contexto da Educação Infantil enfatizando a importância das múltiplas linguagens, das possibilidades de expressão e das brincadeiras com as tecnologias e suas mediações no espaço da Educação Infantil ao lado de outras brincadeiras na natureza. Por fim, destaca-se alguns desafios que emergem ao considerar a tecnologia como brinquedo.

## 1 VAMOS BRINCAR DE QUÊ?

É comum ouvirmos que “as crianças de hoje não brincam mais como antigamente” e junto a isso, a ideia de que o mundo da infância está muito diferente do que foi há décadas. Certamente o mundo mudou, os diferentes cenários da infância mudaram, inevitavelmente as práticas culturais infantis também se modificaram, mas o olhar da educação à criança nem sempre acompanha tais mudanças.

Nesse permanente movimento de continuidades e rupturas, temos que lidar com a contradição presente nas coisas que permanecem e naquelas que se transformam. Nesse sentido, pensar as questões atuais da educação [...] significa atualizar os desafios que a contemporaneidade traz, mas também recuperar certas práticas que a tradição ensina. (FANTIN, 2006b, p. 10).

Quem trabalha com criança percebe que muitos brinquedos tradicionais continuam a fazer do repertório lúdico cultural infantil. “Seja porque, para algumas crianças, eles são mais belos e duradouros, porque pertencem a uma cultura popular, porque são ricos de significados, porque passam como herança cultural, porque são para ‘brincantes’ e não para ‘olhantes’.” (FANTIN, 2006b, p. 21). Como nos lembra Abramovich (1983, p. 148), se alguns brinquedos têm uma importância que atravessa os séculos, é porque estão solicitando algo além do passageiro e/ou porque lidam com questões profundas da condição humana. A magia do brinquedo que encanta, sensibiliza, surpreende, “[...] como o fascínio do caleidoscópio e a poesia da bolha de sabão... brinquedos imbatíveis e eternos porque lidam com o que há de mais eterno na pessoa”.

Em pesquisa sobre criança, brincadeira e cultura nos espaços da Educação Infantil, há mais de 20 anos verificamos que quando se propiciam as condições, as crianças fazem uma aproximação entre as

brincadeiras tradicionais e contemporâneas, e que no repertório lúdico infantil

[...] um encontro muito saudável acontece. Encontro da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do velho com o novo, do antigo com o atual; enfim, do tradicional com o moderno com todas as nuances que tais encontros provocam no movimento permanência-mudança existente na brincadeira. (FANTIN, 2006a, p. 22).

Desse modo, ao pensar as crianças e suas brincadeiras hoje, num mundo cada vez mais protagonizado pela mídia, ainda nos deparamos com brincadeiras antigas que permanecem no repertório lúdico infantil junto com as mais atuais, provindas desse contexto. Como toda atividade humana e social, o brincar se constrói em interação com o contexto histórico, que é continua e contraditoriamente reafirmado e transformado pela ação humana, pelas produções culturais e tecnológicas, e particularmente pela especificidade das culturas infantis produzidas pelas crianças nos mais diferentes contextos em contato com a cultura mais ampla.

Do mesmo modo que o brinquedo conota criança, eles dão pistas sobre a infância. Pereira (2012, p. 15) lembra que "Benjamin dedicava especial atenção aos livros de histórias, dos quais era colecionador, e aos brinquedos, objetos do mundo da cultura que, segundo ele, ajudam a contar, por meio de suas transformações materiais, uma história social da infância". Ao considerarmos os brinquedos como objetos culturais e históricos, também estamos fazendo referências às crianças, aos seus diferentes modos de viver a infância.

Assim, se nos perguntarmos sobre as preferências lúdicas das crianças e do que elas brincam hoje, a resposta pode transitar por diversos objetos, espaços, ambientes, parcerias, práticas e mediações. É certamente a presença das tecnologias terá papel de destaque no brincar, como é possível evidenciar em diversos discursos que

destacam as diferenças no brincar entre as gerações.<sup>8</sup> Ainda que o brincar contemporâneo ganhe outras configurações, pois "[...] quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mas também aos pais." (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Podemos atualizar tal pensamento diante das transformações quase radicais de certos jogos e brinquedos hoje, devido à mudança de suas características e dos modos de promovê-los e consumi-los, enfatiza Brougère (2004). E os novos processos lúdicos e socializadores que emergem desse contexto precisam ser considerados.

Nesses anos a matéria plástica se afirmou definitivamente como o material do brinquedo, deixando a madeira apenas um lugar secundário para aqueles que queriam se diferenciar, surgiram os jogos eletrônicos que passaram a ter um mercado importante, os programas de televisão para crianças, os canais se multiplicaram e a propaganda televisiva de brinquedos descobriu o que mostrar, os desenhos animados passaram a ser vitrines para os brinquedos, a grande distribuição, especializada ou generalizada, se impôs, a concentração e a globalização foram confirmadas, sendo o mercado dominado por algumas multinacionais americanas e japonesas, e enfim surgiu a Internet. (BROUGÈRE, 2004, p. 13).

Desse modo, o desafio reside em pensar que no contexto da cultura digital, muitas tecnologias também podem ser entendidas como brinquedos, conforme ressaltam Brougère (1995), Girardello (2005), Fantin (2006a, 2006b) Mantovani e Ferri (2008).

Apesar da ausência de regras que caracteriza o brinquedo, pois qualquer objeto/coisa pode virar um brinquedo, diferentes artefatos têm sido oferecidos às crianças como brinquedos, entre eles, os tecnológicos. Assim como em séculos passados certos objetos causavam

---

8 Para saber mais, ver: CONFLITOS de Geração [201-].



estranhamento, rejeição e desconfiança justificada pelo desconhecimento de suas possibilidades e/ou aceitação diante das novas sensibilidades provocadas pelo (des)conhecido, hoje certos brinquedos tecnológicos também provocam estranhamento/desconforto, aceitações e homologações.

Impulsionados por um mercado crescente, vemos a cada dia certos artefatos tecnológicos e digitais cada vez mais presentes nas mãos das crianças, que por vezes revela uma inclusão que transcende as barreiras das classes, em que as condições de pertencimento se constroem pelo consumo. No contexto brasileiro, os dados da pesquisa Cetic revelam que o acesso de crianças e de jovens entre 10 e 15 anos à Internet vem acontecendo cada vez mais cedo, passando de 70% em 2012 para 75% em 2013; e o primeiro acesso à Internet entre crianças de 6 e 7 anos passou de 35% em 2012 para 37% em 2013. Em famílias de até 1 salário mínimo o primeiro acesso das crianças à Internet ocorreu depois dos 12 anos<sup>9</sup>.

Ou seja, as crianças estão fazendo uso de tais artefatos cada vez mais cedo, com ou sem a mediação adulta, dos pais ou responsáveis. E perguntas sobre com que idade permitir o acesso às telas da TV, do videogame, do computador, do *tablet*, e até mesmo do celular/*smartphone* na vida das crianças são frequentes, enfatiza Tisseron (2015). E assim como existem regras para introduzir uma dieta balanceada na vida das crianças pequenas (leite materno/frutas/verduras, etc.) seria possível imaginar uma "dieta midiática" e uma "dieta de telas", para aprender a usar os artefatos adequadamente, "[...] renunciando a duas tentações de idealizar as tecnologias ou demonizá-las.", diz Rivoltella (2016, p. 78).

Diferentes pesquisas sobre consumos culturais de crianças demonstram que

---

9 Segundo a pesquisa do Cetic, 28% dos domicílios possuem computador de mesa 30% computador portátil e 17% *tablet* no ano de 2014, sendo que em 2013 somente 43% dos domicílios tinham acesso à Internet.

[...] em suas “dietas midiáticas” os jogos consomem tempo considerável da rotina de muitas crianças na contemporaneidade. No entanto, a especificidade do tempo e do consumo dos jogos digitais varia conforme a cultura e as condições de viver a infância, sobretudo em relação ao acesso e pertencimento à cultura digital. (FANTIN, 2015, p. 198).

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço importante para que os usos da tecnologia sejam mediados e problematizados, também com as famílias das crianças, contribuindo para minimizar as diferenças da exclusão digital e oportunizando uma qualidade de uso que transcenda a dimensão do acesso, que respeite as especificidades das crianças e suas múltiplas linguagens e que possa enriquecer as culturas infantis.

## **2 BRINCAR COM AS TELAS DA MÍDIA-EDUCAÇÃO**

Pensar a relação entre criança, mídia-educação e múltiplas linguagens, leva-nos a problematizar o uso de tecnologia na Educação Infantil, sobretudo quando as linguagens básicas (oral, corporal, artísticas, visuais, lúdicas, escrita) ainda se encontram em construção. Estudiosos da infância (PROUT, 1997; CHRISTENSEN, 2010; SARMENTO; PINTO, 1997) e da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2006; BELLONI, 2010; GIRARDELLO, 2005; FANTIN, 2006a) têm discutido as mudanças no estatuto da infância e o papel das mídias nesse contexto.

As crianças que têm acesso à tecnologia costumam pedir para fazer uso dela e assim seus corpos falam, seus gestos demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, em navegar na Internet e em mostrar ao adulto o que lhe fascina quando conectadas. As que não têm acesso direto à tecnologia, também desejam e imaginam essas e outras práticas mediadas pelo que a mídia oferece como forma de

pertencimento, evidenciando a importância de a escola assegurar tal direito como forma de inclusão digital, social e cultural.

Diante do papel que a mídia assume na sociedade contemporânea, a mídia-educação surge como necessidade e condição de cidadania:

Sabemos que as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. E apesar das mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, as mediações pedagógicas visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica. (FANTIN, 2011, p. 28).

A mídia-educação é uma educação que se constrói com, para e por meio da mídia (RIVOLTELLA, 2012). Considerada como cultura, a mídia-educação também pode ser entendida como uma “[...] ferramenta para desenvolver a consciência e a autonomia críticas do sujeito.” (RIVOLTELLA, 2012, p. 22). Para Tufte e Christensen (2009, p. 101), “[...] as competências culturais e midiáticas de crianças e jovens são obtidas durante seu tempo livre, ficando óbvia a ausência de uma abordagem crítica de uso das mídias, bem como a falta de competências críticas.”, e um trabalho mídia-educativo na escola pode qualificar o uso da tecnologia e ampliar a compreensão a respeito de um consumo crítico.

A escola apoia-se em uma base cultural literária, na qual o objetivo é educar as crianças para serem cidadãos críticos em uma sociedade democrática. Mas a escola “paralela” das mídias vê as crianças e os adultos como consumidores em uma sociedade global orientada

pela economia de mercado. A tarefa do trabalho mídia-educacional é fazer essas duas partes entrarem em um diálogo a fim de qualificar as crianças a viverem em uma sociedade orientada pelo mercado, porém com objetivos democráticos. (TUFTE, 2007 *apud* TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 103).

A formação de sujeitos/usuários ativos, críticos e criativos é objetivo da mídia-educação, assim como a democratização de oportunidades educacionais, de acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais, diz Fantin (2011, p. 28), tal formação inicia ainda na infância.

Nas relações que as crianças estabelecem com os outros e com a cultura, elas expressam suas múltiplas linguagens e suas infinitas possibilidades de aprendizagem. Refletir sobre a importância de estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório lúdico, cultural e propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos é papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegura os direitos da infância. Afinal, atualmente, as crianças também são telespectadoras, internautas, possuem uma cultura de imagem diferente e outras formas de interação em relação às crianças no passado, como diz Fantin (2006a). E isso precisa ser discutido nos espaços da educação, desde a Educação Infantil.

Um dos pioneiros no trabalho com as múltiplas linguagens das crianças, Malaguzzi (1999, p. 79) considera as Linguagens, Ciências e Artes articuladas entre si, e destaca as mensagens, formas e mídias como campo importante de experiência educativa. No *Cem Linguagens da Criança*, o autor diz que a escola e a cultura separaram os mundos de descobrir e inventar da criança e lhe roubaram noventa e nove linguagens, mas as crianças resistem e dizem que "as cem existem". Numa analogia, podemos dizer que se os artefatos tecnológicos e a escola não "caminham juntos" e se a mídia ainda não é preocupação da escola, continuamos a separar os mundos da criança e a negar suas múltiplas linguagens.

Reconhecida internacionalmente, a abordagem educacional da Reggio Emilia possui um envolvimento diferenciado entre crianças, pais, professores e sua estrutura educacional que inspira o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil. Nesse modelo nos deparamos com a preocupação de estímulo às variadas linguagens por meio das tecnologias, mas também de miçangas, madeiras, papeis, cola, tesoura, dentre outros.

Ao planejar, organizar e ampliar o espaço das crianças, o professor corrobora com as diferentes maneiras das crianças aprenderem instigando posturas de criação, participação, interação e aprimoramento de seus pensamentos e linguagens. Ele ainda pode instigar o acesso aos ateliês, propor projetos a partir do currículo, da curiosidade e interesses das crianças.

Com isso, aliado a diferentes materiais e ao uso pedagógico das tecnologias pelas crianças, Rinaldi em 1999, faz menção à máquina fotográfica como meio de registro dos passeios, ao projetor como apresentador de *slides*, à fotocopidora como recurso no aumento e redução de imagens, assim como também

[...] a narração digital – histórias e experiências vividas e construídas pelas crianças – usa as novas linguagens integradas do computador: som, movimento e animação. Ela permite novas maneiras de falar sobre as próprias experiências na escola. (GANDINI *et al.*, 2012, p. 155).

É interessante notar que nas propostas de Rinaldi, a criança se apresenta de modo ativo, aquela que cria e elabora estratégias para lidar com os desafios que o educador constantemente apresenta e se coloca, quando necessário, enquanto mediador. Essa aproximação aos diferentes objetos de sua cultura favorece ainda a ampliação do repertório infantil já que “[...] o uso de mais de uma linguagem pode oferecer formas novas e poderosas de narrativas para a sua história,

assim como a experiência compartilhada com os amigos." (GANDINI *et al.*, 2012, p. 156).

Nesse processo, segundo Gandini *et al.* (2012), a partir das relações com os materiais a criança constrói e elabora significados, revelando o que conheceu, aprendeu e o que pensa. Propostas que possibilitam a expressão e o compartilhamento que compreendam também os artefatos tecnológicos, uma vez que "[...] observar os interesses das crianças, como elas exploram e usam o computador, individualmente, entre pares ou com adultos pode ser uma chave importante para a educação entender a infância e como ela está conectada com as ideias adultas." (MANTOVANI, FERRI, 2008, p. 127).

Desse modo, o grande interesse das crianças pela Internet, pelas mídias eletrônicas e digitais não é só de "interagir com o computador", e sim de interagir com outras crianças por meio da tecnologia. Segundo Flores (2003, p. 32), o que interessa "[...] são os vínculos e não a interatividade [...] os meninos de rua todos os dias estão aprendendo a brincar, a ganhar, a socializar-se, a armar redes através das mídias". E essas práticas tem se construído cada vez mais cedo, desde a Educação Infantil, o que nos desafia ainda mais.

### **3 ESPAÇOS DE BRINCAR E JOGAR COM AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em diálogo com esse pano de fundo, para aprofundar o olhar às relações entre crianças, múltiplas linguagens, aprendizagens, brinquedos e tecnologias móveis na Educação Infantil, realizamos uma pesquisa com e sobre crianças (MULLER, 2010). De abordagem qualitativa e metodologia participativa, a pesquisa envolveu uma turma de crianças entre cinco e seis anos de uma instituição pública federal, o Núcleo de Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). No decorrer do ano de 2014, foram realizadas

observações semanais com posterior intervenção didática, entrevistas semiestruturadas com crianças, profissionais da instituição, pais/responsáveis. O diário de campo revela registros escritos, fotográficos e audiovisuais que possibilitaram a reflexão e o compartilhamento dos dados em diferentes momentos da pesquisa. Diversas produções elaboradas pelas crianças também fizeram parte da pesquisa, como desenhos, imagens, gravações sonoras, registros diversos e conteúdos digitais presentes nas propostas desenvolvidas. As análises fundamentaram-se na perspectiva da mídia-educação e mais que olhar às tecnologias em si, buscaram problematizar as formas de expressão que possibilitam, as interações que as crianças estabelecem entre si, com os pares e com o ambiente mediados pelos artefatos.

No campo empírico da pesquisa, o contato e a interlocução com as crianças as propiciaram momento de: relatos sobre os diferentes usos que elas faziam das tecnologias; registro fotográfico e fílmico; brincadeiras com gravação das vozes em áudio; descoberta de alguns truques de "efeitos especiais" com audiovisual; escrita de história, representação e registro a partir de um *making of* dos bastidores da peça teatral criada pelo grupo; socialização das preferências dos jogos; narrativas sobre as experiências com as tecnologias móveis; discussão sobre seus consumos midiáticos, entre outros.

Entre aproximações e observações a proposta de intervenção didática considerou o estranhamento inicial das crianças, sobretudo com as formas de registro audiovisual. "Aqueles que deveriam ser unicamente instrumentos de coleta de dados passam a ser elementos que permitem a interação entre as crianças e delas com o adulto.", afirma Coutinho (2010, p. 43), e isso nos permitiu (e ainda permite) retomar sempre que necessário o material de análise. Logo, o conhecer não se deu apenas nas relações das crianças no meio escolar, mas também por meio das relações sociais que as crianças estabeleceram com "[...] a presença de um novo sujeito e de novos elementos no grupo. Desse

modo, a própria pesquisa, que se propõe captar o fluxo normal dos acontecimentos, interfere modifica as ações." (COUTINHO, 2010, p. 43). Desse modo, as crianças "pesquisadas" também foram "observando/pesquisando" os pesquisadores e com isso, se modificando a partir dessas interações.

O perfil sociocultural de grupo foi identificado por meio de um questionário *online*<sup>10</sup> realizado com os pais/responsáveis sobre do repertório de consumos culturais, lúdicos e mediáticos: renda familiar acima de três salários mínimos e embora grande parte das famílias possuísse computador, *laptop/notebook*, celular, *smartphone*, *tablet*, a maioria das crianças não fazia uso de muitos desses artefatos; as crianças que utilizam *smartphone* o fazem em torno de duas a quatro vezes na semana com duração de até uma hora; as que possuem *tablet* utilizam até duas horas todos os dias. Durante a intervenção didática, os jogos revelaram as preferências das crianças: meninos destacaram os jogos de corrida, de brincar com palavras, Mário, Sonic, Minion Rush, Oceano, StackRabbit, Iron Man, Subway Surf, Planta X Zumbi; e as meninas os jogos de corrida dos Minions, Sonic, Mario, jogos de pet, Jogo do Macaco e Pou. Embora tais escolhas explicitem a questão de gênero, observamos deslocamentos durante certas atividades.

A preferência por jogos nessa faixa etária é uma característica do desenvolvimento psíquico infantil, diz Vigotski (1984). E isso se revelava nos pedidos insistentes para jogar compartilhando *laptop/tablet* com os colegas, jogar sozinhos, em duplas, trios que se configuravam conforme o andamento e conclusão das fases. Nesses momentos percebemos que raramente as crianças ficavam sozinhas para "mexer" no equipamento, pois perguntavam como estava o jogo do colega, como chegou a determinada fase, como passou e se podia ajudar de alguma forma.

---

10 *Laptop* e *tablet* foram propostos como forma de ampliar os usos, num viés com, para e por meio das mídias e para além da dimensão do acesso, numa visão crítica, criativa, cidadã, cultural e participativa.



O jogo entre pares "jogar com o colega ou procurar pelo colega durante o jogo" também foi observado por Mantovani e Ferri (2008), e esse processo se constrói à medida que a tecnologia vai sendo "naturalizada" naquele espaço, pois antes disso o jogar sozinho e por longos períodos era algo desejado pelas crianças quando disputavam o *tablet* ou *laptop* com o colega, reclamavam da demora, ficavam chateados quando o outro desconsiderava sua opinião, e até mesmo quando cruzavam os braços reprovando a demora ao chegar sua vez.

Durante as atividades propostas às crianças, foi possível perceber que: muitos assuntos eram provindos da mídia; havia certa dificuldade em trabalhar em pequenos grupos e certos conflitos de interesses nos grandes; as brincadeiras eram segmentadas por gênero; os brinquedos e brincadeiras eram compostos por "reinterpretações criativas" (CORSAIRO, 2000), a partir de temas como *Beyblayde*, *AngryBirds*, *Lego*, entre meninos; e *Fantasia*, *Casinha* e *Monster High*, entre as meninas.

Nesse contexto, os espaços de jogos e brincadeiras foram sendo estimulados de acordo com as particularidades do grupo. Apesar da dificuldade inicial no trabalho colaborativo nos momentos de uso do *laptop* percebemos uma melhora significativa. Como as propostas visavam o desenvolvimento das múltiplas linguagens, o uso das tecnologias móveis permitiu ampliar o sentido do letramento digital que implica "[...] um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações." (BUCKINGHAM, 2006, p. 50).

De certa forma, diante das mediações propostas, observamos uma boa relação da criança com o *laptop*, com algumas posturas também evidenciadas por Mantovani e Ferri (2008) ao observar crianças usando computadores em ambientes educacionais: engajamento, esforço, prazer, felicidade em explorar, tentando e produzindo ideias, experiência e *performance*, e ação cooperativa. Evidentemente tais posturas estão relacionadas às práticas educacionais propostas, que criaram situações e estímulos para olhar o outro "[...] e entender que a

aprendizagem também se constrói a partir do trabalho em grupo, visto que elas trocam experiências entre si e sobre o que estão fazendo." (MULLER; FANTIN, 2014, p. 9).

Jogar e brincar com o artefato foi a pista para outras descobertas, como quando eram estimuladas a descobrir o caminho para chegar à atividade. Apesar de muitas ainda "não saberem ler", as letras iniciais, os ícones foram utilizados como indicativos para chegar aos programas:

Pesquisadora: *Nós vamos brincar de tirar foto.*

Crianças: (as crianças se animam). *Ehbbbbb.*

Pesquisadora: *Que desenho vocês acham que devem clicar para que possamos tirar foto?*

Renata: *Na câmera* (diz apontando para o desenho).

Pesquisadora: *E onde devemos clicar para bater a foto?*

(DIÁRIO DE CAMPO, 12 nov. 2013).

E assim as crianças foram procurando e apresentando possibilidades.

Nas brincadeiras com gravação de áudio e audiovisual, as crianças foram incentivadas a perceber qual desenho daria acesso aos programas, indo além da função instrumental, trabalhando com hipóteses imagéticas, leitura, interpretação, entre outras. Em algumas atividades, o entusiasmo pelo uso também contou com momentos de cansaço, como quando as crianças entrevistaram umas às outras com o *tablet*, perguntando suas preferências ao fazer uso do *tablet* e a justificativa pela escolha:

Elias: *Eu gosto do jogo do Star Wars.*

Fernando: *Por que você gosta do jogo Star Wars?*

Elias: *Porque a gente sobe em alguns lugares e toda vez que a gente perde a gente vai pra um nível novo. É muito fácil vencer, porque eu nunca perco. Porque toda vez que eu perco eu vou para um nível novo. Porque eu atiro nos do mal e posso comprar bonequinho. E toda vez que eu aperto*

*no negocinho que tem uma antena eu pego mais vida e eu não morro tão rápido assim. Nosso programa é amanhã, as dez da noite (...)*

Elias continua sua entrevista.

Fernando: *Deu, meu braço tá doendo.*  
(DIÁRIO DE CAMPO, 2 dez. 2014).

Brincar e jogar com as tecnologias desencadeou inúmeras situações que revelam a importância de ampliar a oferta de possibilidades às crianças, conforme evidenciado em algumas pesquisas (SILVA FILHO, 2004; PEREIRA, 2012). Disso decorre a importância de os equipamentos estarem à disposição para além dos dias e horários fixos, favorecendo a aproximação de professores e crianças aos artefatos.

O repertório de brincadeiras e jogos digitais também foi ampliado e por vezes discutido na perspectiva do consumo, pois os jogos resultam de “[...] relações interindividuais, portanto de cultura”. (BROUGÈRE, 1998, p. 189). Assim, durante o levantamento sobre os jogos que as crianças acessavam, percebemos que muitos eram aplicativos disponibilizados para *tablet* ou celular e apenas uma das dezessete crianças mencionou não ter acesso. Planta X Zumbi, Tom, Angry Birds Stard Wars, Angry Birds, Minion Rush, Star Wars Lego, Pou foram alguns jogos mencionados pelas crianças. Para ampliar o rol, apresentamos os jogos do labirinto<sup>11</sup>, quebra-cabeça<sup>12</sup>, jogo de basquete<sup>13</sup>, de frutas<sup>14</sup> e de inseto<sup>15</sup>. Em duplas, escolhidas livremente e/ou pela pesquisadora, perguntávamos como “funcionava” cada jogo:

---

11 Atilt 3d: tridimensional que funciona por meio dos movimentos com o *tablet*.

12 Color fil: composto por diferentes dimensões e cores.

13 Basketballfoo: que deve arrastar o dedo na tela mirando a linha pontilhada na cesta de basquete e soltar para atirar a bola.

14 Fruit Ninj: que deve cortar as frutas quando atiradas ao ar, cuidando para não explodir a bomba quando lançada.

15 Antssmasher: vários insetos vão aparecendo na tela, mas só se pode esmagar as formigas.

Pesquisadora: *Como vocês acham que joga o labirinto?*

Leticia: *Girando o tablet.*

Algumas crianças queriam decidir quem começaria a jogar:

*Eu, eu. Não, eu vou começar.*

Leticia: *Tá, vamos começar nós duas.*

(Márcia concorda).

(DIÁRIO DE CAMPO, 3 dez. 2013).

Entre os princípios de "bons jogos e boas aprendizagens", propostos por Gee (2009) – identidade, interação, produção, riscos, customização, desafio e consolidação, sentido contextualizado, frustração prazerosa, *performance* anterior a competência – percebemos que grande parte estava contemplada nas preferências das crianças, que a cada jogo tinham a possibilidade de assumir novas "identidades". Os jogos também possibilitam *feedbacks* e novos desafios em que as crianças alternam papéis de "consumidoras", "produtoras", "escritoras" e não apenas "leitoras". Elas também "correm riscos" ao explorar outras atitudes com o intuito de encontrar um padrão de funcionamento do jogo. Com a mediação adulta, também relacionam o estilo de aprender e a maneira de jogar, utilizando diferentes níveis de dificuldade, identificando os objetivos e as estratégias do jogo e também colaborando com o colega.

Nem todos os jogos previstos foram instalados nos *tablets* para assegurar que as crianças criassem momentos de troca com o colega de modo a estimular o percurso feito no *tablet*, olhar para o outro e entender de que a aprendizagem também se constrói com o trabalho em grupo. Nesse sentido, outras situações foram criadas para instigar as crianças a contar seus percursos e/ou a refletir sobre o que fizeram com o artefato, tal como propõe a perspectiva da mídia-educação.

Durante a entrevista com as crianças, elas demonstraram muito interesse em entrevistar e ser entrevistadas. Mais uma vez, o contexto lúdico fazia-se presente:

*Pesquisadora: Vocês me disseram que queriam que eu trouxesse alguns jogos, certo? Mas para trazê-los eu tenho que dizer para a minha professora o motivo. Por que é tão importante trazer os jogos. E agora vocês terão um desafio: convencer minha professora dizendo por que o jogo é interessante, o que tem nele, o que conseguimos jogar e para quem ainda não jogou, qual jogo gostaria que eu trouxesse.*

As crianças ficavam pensativas, mexiam com as mãos demonstrando nervosismo, mas ficaram sentadas aguardando a sua vez de ser entrevistada:

*Helenice: Do Pou, porque a gente dá comidinha, faz coco, faz os jogos e o Pou gosta muito de batata... frita.*

*Pietro: Angry Birds Star Wars 2. Tem espada laser, tem bonequinho batendo um no outro. Bem fácil de jogar.*

E finalizavam a entrevista:

*Fernando: Até mais tarde pessoal.*

*José: Assista amanhã as dez da noite.*

*Helenice: Não perca.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 2 dez. 2013).

Na brincadeira de entrevista, perceber a construção de uma justificativa, o movimento do corpo ao nos dizer o que eles entendiam por "ser entrevistado", as preferências lúdicas e suas significações demonstravam o caminho para "novas" aprendizagens, já que se deve

[...] partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades.

O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem. (BROUGÈRE, 1998, p. 189).

Nos diferentes momentos da pesquisa, observamos a autoria infantil e as múltiplas linguagens construindo diferentes aprendizagens que integram funções psicológicas superiores e também as transformam. Tais processos se evidenciaram por meio das linguagens corporais, plásticas, escritas, verbais, musicais, dramáticas, visto que se constroem na relação com a cultura (OLIVEIRA, 2002). Nesse processo, as crianças podem ir além do que lhes é oferecido e contribuir com sua produção e transformação (CORSARO, 2003).

As brincadeiras e os jogos propostos nas atividades renderam risadas, ânimo, cumplicidades, abraços, beijos e comentários: "Esse *tablet* é demais!" (José). "Ah, já acabou" (Helenice). E também certos desentendimentos: "Mas eu queria o outro" (Isadora, cruzando os braços) que eram problematizados com o grupo. Dessa forma, se buscava ir além do que o artefato propõe visando "[...] um fazer-refletir [...] num processo de apropriação crítica e criativa.", visto que também "[...] se aprende por meio das mídias, seja com ou sobre elas." (FANTIN, 2006b, p. 86), pois são elementos da cultura.

Por fim, ressaltamos que essa perspectiva de abordar os artefatos tecnológicos na Educação Infantil possibilita um trabalho com as múltiplas linguagens de forma lúdica. Nesse processo, brincadeiras e jogos estimularam a imaginação, a representação, a criatividade, a fala, o gesto, o movimento corporal, entre outras linguagens, a partir de uma mediação intencional do uso da tecnologia. Desse modo, a criança pode desenvolver outras possibilidades de expressão e compreender outros modos de representação da realidade contemporânea e participar da cultura.

## 4 TECNOLOGIA COMO BRINQUEDO

Os fragmentos apresentados revelam que o uso das tecnologias na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento das múltiplas

linguagens, proporcionar momentos de criação, de brincadeira e de diálogo e na perspectiva ecológica de da mídia-educação, que significa o uso de todas as mídias sem esquecer a dimensão da corporeidade, do lúdico, do ambiente (FANTIN, 2006b).

Interessar-se pelo uso da tecnologia não é apenas entretenimento nem algo instrumental, necessita de formação e mediação crítica, e a escola deve assegurar esse direito potencializando as aprendizagens e as práticas das crianças, já que é um dos espaços de cultura. Logo, a escola não pode mais se ausentar da discussão sobre a realidade tecnológica, tendo em vista as mudanças socioeconômicas e culturais que podem gerar outras formas de reprodução das desigualdades, já que os acessos se dão de modo diferenciado e a escola por vezes vem se eximindo de tal responsabilidade.

Uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve considerar o uso dos artefatos tecnológicos ao lado da oferta de tantos outros materiais que possibilitam a diversidade de experiências, produções, registros e compartilhamentos de modo a contribuir com o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Também pode significar uma possibilidade concreta de problematizar a dimensão do consumo midiático na perspectiva dos direitos das crianças relacionados à proteção, à provisão e à participação.

O entendimento de certos artefatos tecnológicos (*laptop* e *tablet*) como brinquedos e ambientes para crianças não exclui a importância de outros brinquedos tradicionais nem das mediações adultas. Pelo contrário, eles podem representar a possibilidade de ampliar e ressignificar certas práticas culturais de outros tempos de modo a atualizá-las em suas brincadeiras na complexidade do cenário atual.

Para isso, destacamos a importância da escolha criteriosa de artefatos, equipamentos e aplicativos adequados às crianças para que possam assegurar um bom funcionamento e cumprir seu papel. Para tal, a infraestrutura, as máquinas, seus carregamentos e suas baterias,

suas configurações e seus programas instalados devem ser cuidadosamente respeitados.

Nesse sentido, diante de certos usos o planejamento deve prever um tempo para preparar o ambiente e os recursos com antecedência, bem como um tempo para salvar as atividades, fotos, filmagens e produções diversas das crianças. Conforme o grupo, é possível combinar certas atividades com as próprias crianças. Assim como negociar os usos.

Em relação às práticas de consumo midiático, pode ser uma ocasião de problematizar os apelos da mídia juntamente com as práticas culturais das crianças e ao consumismo infantil. Para além de referendar o desejo do consumo, é possível trabalhar com outros repertórios e jogos que estão distantes de seus cotidianos e discutir aspectos das produções culturais para e das crianças para além do que a publicidade incentiva.

Em relação à formação, destacamos a necessidade de o professor refletir sobre a relação da criança com a tecnologia e se preparar para fazer a mediação a partir do contexto que o grupo apresenta, seja para as crianças que usam e dizem que sabem, seja para as que ainda não usam e não sabem. A qualidade dessa mediação pode ser enriquecida com os fundamentos da perspectiva da mídia-educação, como foi no decorrer do texto.

Por fim, destacamos que esse caminho tem um longo percurso pela frente no que diz respeito aos usos das tecnologias pelas crianças da Educação Infantil, ainda mais se ampliarmos a discussão para refletir sobre as crianças com perfis nas redes sociais, a exposição e o uso banalizado de suas imagens e muitos outros riscos e potencialidades que a atividade *online* oferece. Não podemos nos furtar a encarar a complexidade que envolve tais questões, que precisam ser discutidas tanto do ponto de vista teórico e conceitual como do ponto de vista das políticas públicas, da formação de professores e dos referenciais curriculares para a Educação Infantil.



Se as crianças consomem, interagem e aprendem com as tecnologias na cultura digital, os espaços da Educação Infantil podem se tornar importantes possibilidades de mediação crítica nas mais diferentes condições da infância contemporânea para que essas práticas de brincar/jogar com a tecnologias estejam ao lado de outras brincadeiras na natureza. Afinal, as crianças são muito sensíveis e suscetíveis aos apelos e seduções das tecnologias móveis e seus tempos de atenção revelam-se outros, e dependendo da situação, nem sempre se aproximam dos tempos do brincar e de outras possibilidades que a brincadeira oferece. Nesse cenário, se quisermos entender e nos aproximar de uma compreensão contemporânea da infância, não podemos abrir mão de tal discussão.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil**. Cenários de mudança. Campinas: Papyrus, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Media education.** Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporânea. Trento: Erikson, 2006a.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC/TIC EDUCAÇÃO). **Portal virtual.** [2017]. Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

CHRISTENSEN, P. Lugar, espaço, conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

CONFLITOS de Geração. [201-]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VzNDuMAX2w0>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

CORSARO, W. **Le culture dei bambini.** Milano: Il Mulino, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIÁRIO DE CAMPO. Florianópolis, 12 nov. 2013. Não Publicado.

\_\_\_\_\_. Florianópolis, 2 dez. 2014. Não Publicado.

\_\_\_\_\_. Florianópolis, 3 dez. 2013. Não Publicado.

FANTIN, M. 2015 Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colômbia, v. 13, jan./jun. 2015. Disponível em: <[http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page\\_id=4252](http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page_id=4252)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo: UPF, v. 13, n. 2, p. 9–24, jul./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa: UEPG, v. 114, n. 1, p. 27–40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006b.

\_\_\_\_\_. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FLORES, Tatiana M. **Crianças e jogos eletrônicos**. 2003. Conversa com a autora. Anotações Pessoais.

GANDINI, L. *et al.* (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil – a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 27, n. 1, 167–178, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/James.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2013.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 3 jan. 2013.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOVANI, S.; FERRI, P. Children and computers: what they know, what they do. *In*: RIVOLTELLA, P. C. **Digital literacy**: tools and methodologies for information society. Hershey, New York: IgiPublishing, 2008.

MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. *In*: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407077772\\_ARQUIVO\\_CRIANCAS,MULTIPLASLINGUAGENSETECNOLOGIASMOVEISNAEI\\_JM\\_MF.pdf](http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407077772_ARQUIVO_CRIANCAS,MULTIPLASLINGUAGENSETECNOLOGIASMOVEISNAEI_JM_MF.pdf)>. Acesso em: set. 2015.

MULLER, J. C. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132433/332936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59–85.

PROUT, A.. New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise e Problems *In*: JAMES, Allison. (Ed.). **Reconstructing childhood**. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London; New York: Routledge, 1997.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **La scuola digitale**. CONGRESSO SIREM. 2016. Napoli, Itália, 2016. Apresentação Oral.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004.

TISSERON, S. **Diventare grandi alle'epoca degli schermi digitali**. Brescia: La Scuola, 2015.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 27, n. 1, p. 97–118, jan./jun. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.



# **A BRINCADEIRA DEVE ESTAR PARA O CONHECIMENTO, ASSIM COMO A INFÂNCIA DEVE ESTAR PARA O CURRÍCULO ESCOLAR? JOGOS CULTURAIS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA**

JULIANE DI PAULA QUEIROZ ODININO

O objetivo deste artigo é o de problematizar e apresentar possibilidades de articular a participação infantil nos processos de produção de conhecimento e diversidade em contextos escolares pelo viés das políticas educacionais, de modo a exaltar o lúdico e a brincadeira como aspectos centrais das culturas e expressões infantis. Será levado em conta um conjunto de ações, documentos e práticas que delineiam e organizam a institucionalização da infância, a partir do reconhecimento da escola como principal instância de consolidação do coletivo infantil na contemporaneidade. Desse modo, as questões que se colocam estão relacionadas ao modo como a instituição escolar, a principal responsável pelo atendimento desses grupos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tem lidado com suas características e demandas específicas. Do ponto de vista da valorização da diversidade cultural,

consideramos de fundamental importância a exaltação do contexto cultural e da dimensão das interseccionalidades de gênero, de etnia, de classe social, de geração, de raça, de deficiência e de religião, como princípios norteadores para as práticas e ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Pois bem, no cenário atual tem se destacado pelo movimento da globalização das culturas o modelo de vida urbano, industrial e tecnológico em detrimento das manifestações culturais locais/regionais, endossando o fator da desigualdade socioeconômica. Nesse sentido, toma-se a escola, como cenário privilegiado para a constituição do coletivo infantil consolidando-se como um rico espaço de produção, legitimação e circulação de saberes. O tema da infância tem urgido uma reflexão decorrente dessas transformações atuais nos cenários econômico, sociocultural e político. A escola e a creche, as políticas de proteção à infância, a medicina e o universo midiático endereçado às crianças, estão entre as principais esferas de atribuição de significados a essa etapa da vida. Simultaneamente, enquanto sujeito social, a criança deve ser compreendida a partir de seus campos de atuação vivenciados em seus cotidianos, no intuito de reconhecer os modos como se apropriam, tencionam e ressignificam tais significados. Assim, a infância pode ser analisada a partir de uma complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida.

## **1 INFÂNCIA, BRINCADEIRA E ESCOLA: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO CAMPO DA CULTURA**

Sarmento (2004) explica que a modernidade configurou uma norma social da infância, compreendida como administração simbólica expressa pela criação de regras, pela fundação de instituições e



formulação de princípios e orientações. Essa norma é definida pelo princípio da negatividade da infância, ou seja, por um conjunto de interdições e prescrições que negam ações, capacidades ou poderes às crianças. Tal percepção demarca o lugar da infância na contemporaneidade. Alguns teóricos da sociologia da infância a problematizam como um entre-lugar, “[...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado no mundo das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro.” (SARMENTO, 2004, p. 10). Numa compreensão de infância pela perspectiva de que ela consiste numa construção histórico-social e que esta varia de tempos em tempos, de lugares para lugares, busca-se compreender seu lugar no contexto atual, onde a escola tem usufruído de um lugar de destaque. Há outros elementos que conjugam-se e combinam-se na determinação da condição infantil: as diferenças de gênero, de classe, entre outros. Imersa numa rede de significados e relações sociais, aspectos intergeracionais inerentes à análise da categoria infância também devem ser evidenciados e analisados, em se tratando dos jogos de poder vivenciados no contexto escolar. Em linhas gerais, a infância tem clamado uma reflexão a partir de dois principais vieses: pela importância do legado geracional conferido ao papel da educação frente às gerações futuras, bem como a disseminação dos direitos infantis que clamam ao reconhecimento das crianças como cidadãos e importantes agentes socioculturais no contexto da sociedade contemporânea. Efetivamente, a infância passa a ser problematizada como categoria central por intermédio de uma tendência inaugurada nas ciências sociais que procura exaltar a vivência dessa etapa pelo viés da ludicidade, da criação, da invenção, da valorização de suas produções e de seus saberes, atuando como protagonista em suas ações (ROCHA, 1999).

Porém, a escola foi concebida, na modernidade, como instituição responsável pela formação dos sujeitos para a integração social, no contexto de um projeto civilizatório pautado no progresso e no desenvolvimento econômico-social. Para Durkheim para que haja

educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes que devem aprender os domínios e habilidades humanas desenvolvidas ao longo dos séculos pela arte e pela ciência. Obviamente ao longo dos séculos é possível constatar uma infinidade de variações quanto à finalidade dessa instituição, levando em conta o contexto, o público atendido, as diferenças sociais e culturais. Ainda assim, podemos apontar um aspecto nevrál da escola, característico da instituição social, quando desenvolve e reproduz uma determinada cultura específica.

As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 132).

Os estudos sobre a infância a partir dos contextos escolares inclinam-se à compreensão do papel das instituições escolares no cenário social atual, com o foco na participação e agência das crianças bem como na sua importância enquanto força produtiva das gerações futuras<sup>1</sup> (QVORTRUP, 2011). Temos que Brasil é um país predominantemente jovem, 27,7% de sua população tem menos de 16 anos, segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Compreender a atual condição da infância caracteriza-se como um mote para o desenvolvimento de políticas e ações relacionadas a essas novas realidades, bem como para efetivação estratégica de ações mais condizentes com o atual panorama social, tomado em sua complexidade micro e macrossocial.

A política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, sofre nesses termos

---

1 Denominado por Qvotrup (2011, p. 323) como contrato geracional, com destaque à “[...] ligação de crianças com idosos, por intermédio dos cuidados desses, destacando, pois, seu papel na manutenção do contrato entre gerações”.

um ranço conteudístico e escolarizante característico desse nível de ensino. Além disso, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que prevê a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade até o ano de 2017 também tem endossado e clamado por uma problematização da infância não mais restrita à Educação Infantil, mas pensada de como algo inerente e necessário no decorrer da vida escolar das crianças. Do ponto de vista da valorização e da diversificação da experiência da infância, o campo da Educação Infantil tem colecionado avanços importantes, os quais devem servir de inspiração e modelo na direção do reconhecimento da produção cultural infantil frente à sua potencialidade criativa, questionadora e lúdica. A criança nessa perspectiva tende a ser reconhecida enquanto sujeito de direito envolta numa rede de relações, ligada a memórias e a saberes que deveriam contar com seu lugar de circulação e expressão na escola.

Um dos principais dilemas interpostos ao questionamento da participação infantil e da valorização de diferentes saberes e manifestações culturais tem a ver com a questão da diversidade e da diferença social que tem tradicionalmente assinalado a cultura da desigualdade social de nosso País. Bourdieu (1998) afirma que a escola tem justamente cumprido essa função de legitimação das diferenças culturais, a partir da inculcação e da perpetuação do capital cultural próprio dos grupos dominantes que compõe os currículos escolares, cuja finalidade se traduz na manutenção das distinções sociais<sup>2</sup>. A importância

---

2 Mas isso só acontece porque os conteúdos curriculares impostos aos alunos e os sistemas de avaliação da aprendizagem praticados pela instituição escolar se assentam na cultura legítima que segundo o autor é composta pelos produtos simbólicos socialmente valorizados como as Letras, as Ciências, as Artes, que por sua vez derivam dos grupos sociais dominantes que exercem assim sobre os grupos dominados uma ação de imposição por meio da violência simbólica. Prosseguindo em sua tarefa de desvendar o funcionamento social dos sistemas de ensino, o sociólogo desenvolverá a tese de que essa empreitada pedagógica só é bem sucedida porque a seleção e a classificação escolar dos alunos se revestem da aparência, por isso socialmente aceitável de empenho individual, ocultando, portanto, a realidade do privilégio social (Bourdieu, 1998). Assim, a instituição escolar constituiria, segundo ele, um fator de reprodução do *status quo*, e não de democratização da sociedade, como defendia toda uma geração de sociólogos funcionalistas que o antecedeu.

demasiada em determinados conteúdos que conferem forma à cultura escolar(izante), dizem respeito a um modelo de sociedade produtiva excessivamente competitiva, consumista e individualista. Esse quadro torna-se mais alarmante quando consideramos o fato de as crianças encontraram-se cada vez mais poupadas de outros espaços de expressão cultural genuínos, estando cada vez mais cedo e de maneira crescente relegadas à convivência no ambiente escolar, que por sua vez é marcado pela inculcação, pela homogeneização cultural e pela reprodução social.

No passado, a rua era o local privilegiado de encontro de crianças e sua prática consistia predominantemente no brincar.

Atualmente as crianças urbanas, embora transgridam e ocupem as ruas, já perderam esses espaços de brincar e se encontrar. A rua não é mais o espaço da liberdade de que falou Jorge Amado, em *Capitães de Areia*, nos anos de 1930. Isso acontece na maioria das cidades brasileiras, pensadas pelo adulto, resultando em poucos espaços públicos urbanos para a maioria das crianças pequenas. (FARIA; FINCO, 2013, p. 111).

A brincadeira, apesar de não ser algo restrito do universo infantil, conforme defendem autores que a exaltam pela sua dimensão cultural como Huizinga (1971) e Caillois (1990), tem se caracterizado como principal atividade infantil quando as crianças encontram-se em seus momentos de liberdade. De fato, as culturas infantis têm sido retratadas ao longo da literatura pela preponderância do lúdico. Assim, podemos compreender a cultura lúdica infantil como prática cultural composta por um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas e negociarem regras, jogos e fantasias (Brougère, 2004).

Nos dias de hoje remeter ao cotidiano infantil evoca quase que automaticamente a importância da brincadeira, devido aos profundos

laços historicamente tecidos entre o mundo atribuído às crianças e essa prática cultural. Por esse motivo é tão importante refletir sobre que imagem de criança estamos nos referindo. Ariès (1978) afirma que a infância contemporânea tal qual como a concebemos é fruto da separação dos universos adulto e infantil consolidada pelo domínio da escrita na Europa nos séculos XVI e XVII, de modo que a criança passa a ser vista como um sujeito incompleto que somente estaria inserido no universo dos adultos quando adquirisse as habilidades da leitura e da escrita. A imagem da criança preservada e protegida em sua inocência reforça-se a partir dessa separação. O lugar da brincadeira e do universo da imaginação infantil acompanha o delineamento dessa nova concepção de infância. Porém, os estudos acerca das culturas infantis devem compreendê-la não por que condição cognitiva ela elabora sentidos e significados, mas sim a partir de que sistema simbólico o faz (COHN, 2005, p. 34).

Por outro lado, notamos que a instituição escolar também tem revisto seu papel, como revelam estudos sobre currículo que têm questionado esse lugar historicamente marcado pela dominação, pela colonização, pela inculcação e pela violência simbólica. Entretanto, houve mudanças significativas ao longo do século XX e XXI, os quais culminaram na promulgação de leis e estatutos nacionais e internacionais em defesa dos direitos das crianças e na regulamentação do reconhecimento de sujeito social e produtor de cultura. Entre as mudanças que incidiram em especial no novo delineamento das subjetividades infantis na contemporaneidade gostaríamos de destacar: a popularização das mídias e a possibilidade de constituição de múltiplas narrativas e expressões culturais pela importância do universo do consumo midiático nas configurações identitárias infantis e as mais recentes políticas educacionais brasileiras, como a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as quais serão melhor discutidas ao longo deste artigo. Desse modo, a infância tem clamado uma reflexão a partir de dois principais

vieses: 1) pela importância do legado geracional conferido ao papel da educação frente às gerações futuras e 2) pela disseminação dos direitos infantis que clamam ao reconhecimento das crianças enquanto cidadãs e importantes produtoras culturais no contexto da sociedade contemporânea. Nessa esteira, busca-se pensar em inserir nos contextos curriculares escolares possibilidades de atuação e intervenção que incitem a superação, a reflexividade e a resistência contra padrões de comportamento disseminados pelas práticas culturais num sentido mais amplo. Uma primeira estratégia caminharia numa tentativa de rompimento das normatizações por meio do estranhamento de estereótipos e padrões estabelecidos nas práticas culturais infantis, os quais por sua vez encontram-se atravessados por outras categorias que pesam na balança das relações de poder como raça, etnia, classe social, religião, de modo a pensar e produzir novas narrativas que questionem, transgridam e experimentem inovadoras e criativas possibilidades de constituições das subjetividades infantis.

Tal como sugere Brougère (1995, p. 97), a brincadeira enquanto prática cultural consolida-se como “[...] um processo de relações interindividuais.”, em oposição a uma outra visão que a considera como atividade nata e natural da criança. Ela é aqui pensada pela sua dimensão de aprendizagem social, contextualizada na cultura e produtora de conhecimentos. Deflagrada no cotidiano, a brincadeira solicita uma “[...] mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância.” (BROUGÈRE, 1995, p. 99–100). Numa perspectiva parecida, Huizinga (1979) pensa o jogo e a brincadeira como um sentido que inspira a diversão e permite uma evasão da vida cotidiana, pelo fato de se realizar dentro de limites de tempo e espaço demarcados, em que há regras e lógicas específicas e acordadas em meio àqueles/as que participam da atividade.

Essa concepção permite conectá-la à noção de *performance* desenvolvida na antropologia, inspirada em Turner (1987), cujo foco

encontra-se na relação entre ritual e cotidiano, tomando o primeiro como um espaço e tempo de reflexão sobre o segundo. Nessa perspectiva, a brincadeira, tal qual um ritual, implica uma suspensão espaço-temporal do fluxo cotidiano, constituindo-se como um espaço de *performance*, devido ao fato de romper com o ordinário e o rotineiro e suscitar reflexivamente os dramas sociais<sup>3</sup> vividos no dia a dia. Aqui, cabe destacar que apesar da flexibilidade e do caráter prosaico da brincadeira, ela é considerada performática porque incita a reflexividade, situação em que o grupo de crianças pensa sobre si mesmo, interpelando e contrapondo-se com suas realidades sociais concretas, de modo criativo e inovador.

Se levarmos em conta o lugar social da criança em nossa sociedade contemporânea, observaremos que restam a ela pouquíssimos espaços onde podem exercer algum poder decisório sobre o mundo ao seu redor. Nos jogos imaginários as crianças testam limites, praticam a autoridade, criam regras novas, ao mesmo tempo em que dialogam com o universo social real, sendo esse acionado muitas vezes como modelo e principal referencial para suas brincadeiras. Enfim, a brincadeira caracteriza-se como esse lugar da socialização,<sup>4</sup> das vivências dos dramas sociais, das negociações, dos acordos, enfim, do exercício de práticas de poder, ainda que ao término da brincadeira volte-se à lógica de um mundo comandado e imposto pelas regras sociais, se

---

3 "A visão de cultura emergente se baseia na ideia de que a vida social é um processo dinâmico e não uma estrutura fixa, e este processo, segundo Turner, é melhor visto como um *drama social*, ou seja, como composto de seqüências de dramas sociais que são resultado de uma contínua tensão entre conflito e harmonia. A vida é um drama, cheio de situações desarmônicas ou de crises cujas resoluções desafiam os atores." (LANGDON, 1996, p. 25).

4 Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo apropriação, reinvenção e reprodução. "O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si." (CORSARO, 2011, p. 31).

assim levarmos a cabo a divisão entre real e imaginário. Como marca das vivências das crianças, tal prática lhes possibilita reinventar, criar e experimentar outras situações e papéis imaginários no espaço-tempo ritualístico do "tá valendo" ou "agora eu era... agora eu fazia...".

Na prática, as brincadeiras infantis constituem uma rede de significados compartilhados e são reinterpretadas a partir do momento que o brincar, por estar situado no espaço-tempo da fantasia e da imaginação, contempla novas possibilidades e experiências que alteram a ordem e as regras culturais. Assim, no contexto das culturas de pares<sup>5</sup> estabelecidas entre as crianças, fazendo uso do conceito de Corsaro (2011), emergem novos jogos de poder, pelos quais elas podem inventar e experimentar diferentes posições e arranjos sociais. Conforme o autor, os jogos de autoridade têm se mostrado como uma das principais temáticas das brincadeiras infantis, como as conhecidas brincadeiras de mamãe-e-filhinha, de professora, de cachorrinho, entre outras. Desse modo, padrões de comportamento são reapropriados pelas crianças, sendo, portanto, redimensionados, sob a roupagem da conclamada reprodução interpretativa. Pois bem, a partir dessa ótica é possível afirmar que a brincadeira infantil carrega em si um caráter transgressor, de rompimento de barreiras e de espaço para inovadoras experimentações, pois no contexto do brincar, elas negociam, testam e desafiam códigos sociais com os quais convivem. No entanto, esse elemento tem sido pouco explorado, tendo em vista que

[...] muito do trabalho tradicional sobre cultura de pares concentrou-se nos resultados (positivos e negativos) de experiências com pares no desenvolvimento infantil. A maior parte desse trabalho tem uma visão funcionalista da cultura; isto é, a cultura é vista como consistindo de valores e normas

---

5 O autor faz uso do termo "pares" especificamente para referir a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias, com o foco nas culturas de pares locais (CORSARO, 2011, p. 127).



partilhados e internalizados que orientam o comportamento.  
(CORSARO, 2011, p. 128).

Quando a escola centraliza suas ações na disseminação dos conteúdos escolares, enquanto produto de uma eleição de saberes no contexto de uma sociedade dividida hierarquicamente, a tendência é relegar o lugar da criança e de suas culturas como território mundano e prosaico. Essa atitude não é exclusiva no tratamento das culturas infantis, mas todas as demais culturas que não as dominantes, as quais são silenciadas, subjugadas e invisibilizadas a partir de um complexo e requintado jogo de poder. As brincadeiras situam-se nesse campo de tensão, pois por mais que a discussão sobre a criança enquanto sujeito de direito tenha avançado, ela tem sido pouco convidada a participar e ser agente de transformação, seja para questionar sua condição social, ensaiar possibilidades e inovar saberes e experiências que tensionem a ordem das coisas no mundo e no espaço onde vive.

Mesmo com todas essas discussões, a brincadeira ainda hoje continua sendo utilizada no mais das vezes como um importante meio facilitador do ensino-aprendizagem, ao invés de ser pensada como contexto privilegiado de produção de culturas infantis. Apesar das dificuldades que os adultos possam encontrar em adentrar nesse universo de culturas de “pares” (CORSARO, 2011), o mundo das brincadeiras infantis deve ser encarado como uma rica oportunidade de diálogo, de troca e de aproximação entre adultos e crianças, nos contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Tal abertura requer também uma sensibilização, um olhar atento às minúcias e aos códigos compartilhados pelos pares, pelas estratégias e pelas metodologias de pesquisa que facilitem a entrada e a prática alteritária no contexto do universo infantil. O adulto nesse caso ensaia uma condição de aprendiz, numa espécie de inversão de seu lugar social, porém sem jamais perder de vista seu papel de educador/a/mediador/a dos conhecimentos. Mais do que isso, tal aproximação

pode servir para fornecer-lhe importantes subsídios para reorientar e fundamentar sua atuação, na medida em que tais informações possibilitarão lançar mão de questões bastante atuais e antenadas com as realidades sociais com as quais se depara. Esses estudos são de suma importância inclusive para o campo das discussões sobre políticas públicas, teorias de currículo, de avaliação, entre outras. Nesses termos, o lugar da brincadeira passa a ser o lugar privilegiado das culturas infantis. Tal inversão, portanto, implica uma revisão de ordem mais ampla que tem a ver com o próprio sentido da escola: para crianças ou para futuros adultos? Para a mudança ou para a reprodução social? Para a diversidade ou para a padronização? Enfim, para que tipo de sociedade?

## **2 SOBRE O LUGAR DA INFÂNCIA E DA BRINCADEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO INFANTIL E/OU ENSINO FUNDAMENTAL?**

O predomínio da visão conteudística sem as devidas ressalvas deixou marcas negativas sob muitos aspectos na cultura escolar, influenciando em muito a concepção de brincadeira que nesse contexto acompanhou as principais discussões que vigoraram acerca dos papéis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Pois bem, se até a década de 1970 a Educação Infantil era concebida como um espaço de cuidados e recreação, não visando o trabalho com os conteúdos escolares, a partir de então passou a ser predominantemente pensada objetivando contribuir para a redução do fracasso escolar, sendo norteadada pela Psicopedagogia e pela Psicologia do Desenvolvimento. Não queremos aqui fazer uma apologia contra essas ciências, tão necessárias e importantes para o saber pedagógico. Porém gostaríamos de chamar a atenção sobre o modo como o predomínio desses saberes sobre outras formas de conhecimento igualmente importantes, como a História, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, e principalmente



seus estudos sobre o modo de alfabetização nesse período incorporado nas práticas pedagógicas para os/as professores/as em exercício, sob o rótulo de propostas construtivistas efetivou-se “[...] a transposição de conhecimentos de pesquisa para o ambiente escolar [o que] acarretou e tem acarretado uma não diferenciação entre metodologia de ensino e processos de aprendizagem.” (CORSINO, 2011, p. 244–5). Isso quer dizer que apesar de uma maior abertura para as culturas e produções infantis, muitas das ações pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, das mais espontaneístas às mais diretivistas, serviram mais como um pretexto diferenciado para atingir o mesmo e conhecido fim: o bom e efetivo resultado de aprendizagem. Sim, aqui, notamos pela primeira vez o reconhecimento do lúdico como elemento importante para o desenvolvimento infantil, entretanto, sendo orientado para a aquisição de conhecimentos. Além disso, esses últimos objetivos foram e têm sido apresentados sem os devidos questionamentos sobre sua historicidade e sobre a hierarquia de poder que há por trás da seleção deste ou daquele tipo de saber. As manifestações culturais locais, bem como as diferentes formas de brincar que não remetiam diretamente aos conteúdos disciplinares, acabavam mais uma vez ficando de fora. No máximo eram adaptadas para atender esse fim ao invés de promover uma possível valorização de manifestações culturais, na direção de uma abertura para as vozes e conhecimentos locais ou mesmo para a realização de um levantamento e disseminação da diversidade do repertório cultural brasileiro.

A partir de 1990, a brincadeira vem à cena com uma nova roupagem sob a influência do ideário construtivista. A defesa da importância do brincar insurge a partir de então enquanto principal atividade para o desenvolvimento da criança pequena, imprescindível para a concretização das aprendizagens abstratas subsequentes, referentes à vida escolar e adulta. Desse modo, as pesquisas realizadas tenderam a conceber a criança pelo processo construtivo, tendo como ponto de partida a própria definição de didática, isto é, a delimitação do



possa promover as potencialidades infantis defendidas pelos estudos sobre o desenvolvimento infantil. Ainda que com os percalços no caminho, o levante a favor da brincadeira desencadeado ao longo dessas duas décadas foi de carona no processo de ressignificação do papel da creche e da pré-escola, partindo do caráter assistencialista para uma visão que toma a criança, sujeito de direito e ator social, como elemento central para pautar suas ações e práticas pedagógicas.

A própria concepção de infância foi sendo transformada ao longo do processo de ressignificação da escola. As reformulações do papel da Educação Infantil, principalmente a partir de sua incorporação na Educação Básica, como estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), contribuíram para a criação de uma atmosfera favorável à valorização das vivências e experiências cotidianas em todas suas etapas. Nessa direção, a brincadeira passa a desfrutar de uma maior atenção de pesquisadores/as e outros/as profissionais da educação por ser reconhecida e valorizada no âmbito das experiências de socialização e desenvolvimento infantil. Destacam-se estudos que se debruçam sobre o estímulo à criatividade, à socialização, à autonomia e também o consagrado papel da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo e social infantil, tão disseminado pelas teorias construtivistas e agora pensados tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Porém a relação entre brincadeira e produção de cultura continua sendo até os dias atuais negada pela visão modernizante de sociedade, na qual vigora a lógica do lucro assentada nos valores de produtividade, eficiência, eficácia e desenvolvimento tecnológico. Além disso, a concepção de história única e universal tão característica dessa visão moderna de sociedade, tem tido repercussões negativas nas relações estabelecidas entre as diferentes culturas no contexto da Educação Básica. Entre elas, a própria concepção de cultura infantil, na qual a brincadeira desfruta de um tom especial, partindo de uma concepção de brincar como algo genuinamente pertencente à criança.

A brincadeira consolida-se enquanto direito fundamental da criança, desde a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU em 1959. Em termos de políticas públicas educacionais brasileiras, a brincadeira ganhou expressividade a partir dos debates em torno da Educação Infantil,<sup>6</sup> sobretudo quando essa passa a ser incluída na Educação Básica, com a LDB/1996. A discussão em torno da importância do brincar acompanhou as mudanças nas concepções de infância que recaíram sobre as políticas educacionais, encontrando seu germe naquelas que tratam simultaneamente dos direitos da criança enquanto cidadãos e do respeito à sua singularidade. Entre essas se destacam: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e a LDB/1996, as quais, além de se referirem ao direito da criança, explicitam princípios norteadores das políticas de atendimento à infância.

É em meio a avanços e retrocessos que as políticas voltadas à infância tomam ou desconsideram a prática da brincadeira, acompanhando as diferentes visões de criança que vão norteando tais documentos. O direito à brincadeira aparece como primeiro dos doze critérios para um atendimento em creche e pré-escola, voltando-se à importância da interação lúdica nos espaços internos e externos da instituição. Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil pontuam que os centros de Educação Infantil devem preservar e incentivar o caráter lúdico próprio da criança em suas ações espontâneas, planejadas e dirigidas. Note que a argumentação caminha no sentido de evitar que a ênfase recaia demais sobre o processo instrucional nessa etapa do ensino, evitando assim que se sobreponha sobre o processo educativo mais geral das crianças.

---

6 Os artigos 29, 30 e 31 da LDB/1996 que tratam da Educação Infantil apontam para a especificidade do atendimento à criança que deve ser concebido por um caráter educativo e não escolarizante, tendo por "finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), o brincar é definido como uma forma de linguagem característica do universo infantil, com destaque ao seu caráter processual em oposição à busca de um resultado ou produto final, prática que permite a socialização, a interação e a formulação de hipóteses sobre os mais diferentes assuntos (BRASIL, 1998). Tal documento exalta que a brincadeira constitui uma importante mediação das atividades desenvolvidas com as crianças e deve ser praticada em todos os tempos-espços escolares. Entretanto, as críticas revelam que por mais que seja exaltada a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o documento, segundo Rocha (2007), tem suas limitações decorrentes de uma concepção de criança abstrata no contexto do processo de ensino e aprendizagem, na qual há o destaque a aspectos biologizantes e universais ao invés dos histórico-culturais. A elaboração dos RCNEI não considerou os trabalhos encomendados pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1994 e 1996, conhecidos como Cadernos das Carinhas, dirigidos pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI). Esse atropelo foi alvo de inúmeras críticas no campo da Educação Infantil, no qual ganharam corpo discussões que valorizavam as experiências infantis em detrimento do peso da cultura escolarizante. Nesse horizonte, destaca-se a disseminação de novos conceitos de infância e de cultura infantil com o intuito de que práticas contaminadas pela visão higienista e assistencialista fossem combatidas. Infelizmente, tanto a concepção higienista quanto a valorização da escolarização encontram-se presentes nas entrelinhas dos RCNEI, levando muitos educadores/as a seguir tais orientações como um manual de instrução, em que a criança parece ser um ente a ser modelado.

A Lei 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos também reproduz essa mesma concepção naturalizante da infância, propalando uma visão homogeneizadora e a-histórica do brincar, mais voltada aos resultados de aprendizagem, sobretudo nos



contextos dos processos de alfabetização. A despeito da continuidade entre essas duas etapas da Educação Básica, as discussões em torno do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental mais enfatizou a antecipação das preocupações com a alfabetização, ao invés de estender e disseminar as conquistas acerca da importância da brincadeira no seio de uma nova compreensão de infância e cultura infantil. A Lei 11.274/2006 deixa clara a contradição em relação a essas conquistas, na medida em que passa a supervalorizar o Ensino Fundamental como um espaço privilegiado para aprendizagem, conforme consta no documento. A própria lei justifica-se da seguinte forma:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler compreender e produzir textos. (BRASIL, 2006, p. 101).

De fato, a exaltação das habilidades escritas e aritméticas há muito tem se constituído como o mote da cultura escolar desse nível de ensino. As consequências disso caminham no sentido de reforçar a dicotomização do brincar/fazer atividades, já tão disseminada nas práticas escolares numa alusão à reprodução da associação entre atividades e trabalho produtivo e de outro lado, em oposição, a brincadeira e o ócio.

Muitos estudos sobre a infância contemporânea têm voltado suas discussões às instituições de atendimento às crianças, no sentido de procurarem embasar alternativas para a reformulação de políticas públicas e à reorientação dos currículos escolares. Tal necessidade evidencia-se a partir dos novos encaminhamentos das políticas educacionais dos últimos anos. Essas políticas têm demandado uma maior reflexão acerca desta fase da vida, como aponta o documento *Ensino*

*Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* produzido pelo MEC voltado à incorporação da criança de seis anos de idade nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino:

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (BRASIL, 2007, p. 6).

O mesmo documento destaca que a compreensão da infância ultrapassa a faixa etária dos ingressantes no Ensino Fundamental, estendendo a discussão para pensar a própria estrutura da escola básica, na tentativa de incorporar elementos atentos às especificidades desses grupos, de modo que não se restrinja aos primeiros anos, mas leve em conta a passagem da Educação Infantil para esse nível em todos seus anos subsequentes. O texto ainda aponta que não se trata de compilar conteúdos das duas etapas da Educação Básica, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas antes subsidiar propostas pedagógicas atentas às características da primeira e segunda infância. Em consonância com o documento do MEC sobre o ensino de nove anos:

[...] os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender as crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2007, p. 8).

A obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade tem gerado algumas polêmicas que remetem à redefinição do papel e do caráter da escola frente a essa nova realidade.

A Lei 12.796/2013 afirma a obrigatoriedade do ingresso na pré-escola, de modo que as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2017 para se adequarem ao acolhimento de todos/as estudantes de 4 a 17 anos. As alterações dessa lei também englobam a Educação Especial, entendida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto também garante que o Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento a esses educandos/as na própria rede pública. Houve ainda a inclusão, na LDB/1996, de dispositivo segundo o qual o ensino será ministrado, entre outros itens, em consideração com a diversidade étnico-racial. Nesses termos, a temática da infância aponta para a relevância de tensionar os debates atuais em torno da educação das crianças propondo caminhos inovadores e outras sensibilidades voltadas à experiência da infância que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum. Esses novos encaminhamentos políticos e sociais reafirmam a necessidade de retomar as relações de poder e reciprocidade vivenciadas no espaço escolar a fim de constituir novas possibilidades de experiência da infância nesse e em outros lugares, de modo que a brincadeira e a experiência lúdica possam usufruir de uma centralidade, decorrente de sua compreensão enquanto manifestação e expressão culturais.

Enquanto prática social, a brincadeira aqui foi evocada como convite para pensar seu lugar nos contextos formais de educação, a saber, a escola e as diferentes etapas da Educação Básica, porém vislumbrando uma possível abertura que ultrapasse os muros da escola, no sentido de garantir espaços de circulação e expressão de saberes lúdicos. Trata-se também de uma tentativa de problematizá-la em sua rede de significados compartilhados tanto pela cultura de pares infantis quanto pelas relações estabelecidas com os diferentes grupos sociais.

Tal reflexão visa, como desdobramento, o exercício do estranhamento e revisão de práticas que pode partir da mediação do educador/a, a fim de que mecanismos de exclusão e práticas irrefletidas possam ser revistas. Além disso, tal postura visa fornecer subsídios para a incorporação da brincadeira para além de usos mecanicistas ou espontaneístas, os quais mascaram a reprodução de práticas e visões de mundo arraigadas, sem as devidas problematizações. Nesse sentido, é importante promover a desnaturalização dos lugares de saber e não saber, de aprendentes e ensinantes, de crianças e adultos, de meninos e de meninas, de deficientes entre outros, enfim, da dialética dessas relações individuais e sociais nos contextos de construção do conhecimento. Os usos dos jogos, dos brinquedos e dos materiais pedagógicos devem ser analisados quanto à sua possibilidade de interferir nas estruturas de alienação social e individual do saber, na direção da promoção de uma educação plural e inclusiva.

Enquanto prática social, os jogos e as brincadeiras não devem ser encarados como algo restrito ao universo da criança, muito menos como tema exclusivo de Educação Infantil. Mas sim como atividade caracteristicamente humana e sendo desse modo enaltecida por seu caráter cultural. Enquanto cultura, essa prática varia de lugar para lugar, de contexto para contexto, de tempos em tempos. Carrega em si um aspecto fundamental que é a dinamicidade, a possibilidade de rearranjos múltiplos, constantes reinvenções e inovadoras reapropriações. Por isso, a brincadeira e os jogos dialogam com suas culturas de origem, se nutrimo e tensionam códigos culturais e os sistemas de classificação estabelecidos. Dado o caráter múltiplo e ambíguo da cultura, as tensões vivenciadas no contexto cultural são reapropriadas e reinterpretadas nas brincadeiras e nos jogos. Pela estreita relação estabelecida com o campo da cultura, é possível afirmar que tais jogos variam sua prática como mudam os usos pelos diferentes sujeitos que a experienciam. Para tanto, até mesmo o lugar da brincadeira e dos jogos no contexto cultural mais amplo deve ser considerado, pois

caracteriza-se como um evento ritual que evoca uma suspensão espaço-temporal do fluxo cotidiano.

Na cultura contemporânea, o lúdico tem sido remetido à esfera do infantil e como vimos, nem sempre fora assim e nem tem sido nos dias atuais em todas as manifestações culturais existentes, a exemplo das culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras. A disseminada associação do lúdico com a cultura infantil tem suas implicações na análise dos jogos e das brincadeiras, e é oriunda do simples fato de essa cultura encontrar seu espaço de problematização principalmente nas instâncias voltadas às instituições de atendimento infantil, cujo leque vai das preocupações dos estudos escolares, passando pelo questionamento do modelo eurocêntrico, urbano e industrial até o campo da cultura infantil, em seus aspectos local e global.

A brincadeira enquanto prática cultural pressupõe o diálogo entre diferentes estilos de vida. Em seu tempo-espaço de realização, os papéis sociais marcados pela hierarquização de gênero, de classe, de idade e por regionalismos podem ser rompidos, invertidos e ressignificados, possibilitando novas formas de comunicação e interação entre os sujeitos. Devido a esse seu potencial de questionamento da ordem, de estranhamento e de criação de novas lógicas sociais consolida-se como uma excelente oportunidade a serviço da transformação social. Baseando-se no ideal da escola democrática e inclusiva, a brincadeira deve ser enfatizada por suas possibilidades de promoção de valores como cooperação, respeito à diferença, valorização da diversidade e crítica social. A riqueza cultural de nosso País deve encontrar na escola seu espaço de reconhecimento e manifestação, por isso o/a educador/a tem um importante papel na mediação e valorização desses diferentes saberes, compreendendo o lugar do lúdico na direção do que Huizinga e outros autores defendem: enquanto prática e expressão culturais, daí a importância da defesa e valorização de seu lugar nos contextos escolares como garantia de liberdade e expressão cultural por meio da promoção da equidade.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.

BABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2002.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Parecer CEB 04/1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: SEB/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais

da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF: SEB, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 9, p. 443–464, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. 1959. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICS, A.; WANDENBROECK, M. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

FERNANDES, F. As Trocinhas do bom Retiro. In: PRO-POSIÇÕES, n. 43. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 229–254.

GIRARDELLO, G. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. 1998. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Arte. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.





MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn *et al.* **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOREIRA, A. F. Articulando desenvolvimento, conhecimento e cultura: um desafio para o currículo. *In*: **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, n. 22, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.

ORTNER, S. **Making gender: the politics and erotics of culture**. Boston: Beacon Press, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QVORTRUP, J. A. volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd. v. 16, maio/ago. 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. 1999. 290 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: Unicamp, 1999.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13–28.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**:





## **SOBRE OS AUTORES**

**ADELAIDE REZENDE DE SOUZA:** Doutoranda em Psicologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Psicologia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Saúde Mental e Desenvolvimento Infantil e do Adolescente (SCMRJ). Professora da Universidade Estácio de Sá (presencial e EaD); consultora de creches, ministra cursos na área da infância e do brincar. Pesquisadora do Instituto de Lógica, Teoria e Filosofia da Ciência (ILTC). Coordenadora de projeto que desenvolve oficinas de atividades lúdicas em escolas públicas no município do Rio de Janeiro como parte integrante do Programa Segundo Turno Cultural da Secretaria de Cultura e Educação.

**ANNA BONDIOLI:** Formada em Filosofia. Pesquisadora (desde 1981) e professora de Pedagogia Social na Universidade de Pavia (desde 2007). A partir de 2000, ocupou diversos cargos na Escola para o Ensino Secundário na Universidade de Pavia. Foi diretora adjunta do Departamento de Filosofia. Atualmente é vice-diretora do Conselho do Curso Educativo em Filosofia. Professora e membro do Conselho de Administração do PhD em Psicologia, estatística e sanitário ativado na Universidade de Pavia. Autora de numerosas publicações relacionadas à Educação Infantil, formação de professores, métodos de pesquisa empírica no estudo dos fenômenos educacionais com ênfase no

contexto de avaliação formativa. Publicou, em parceria com Susanna Mantovani, coletânea com textos de 20 autores, psicólogos, pesquisadores, pedagogos, diretores de serviços de Educação Infantil e de escolas para crianças, sociólogos e professores universitários. Participou durante os dois anos do desenvolvimento da pesquisa "Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto" coordenada pela professora Gisele Souza da Universidade Federal do Paraná (UFPR), concluída em 2015.

**DÉBORA DA ROCHA GASPAR:** Doutora em Artes y Educación, pela Universidad de Barcelona (2014) com título validado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestre em Artes y Educación com enfoque construcionista, pela Universidad de Barcelona (2009); mestre em Educação, pela UFSC (2007); especialista em Ensino de Artes Visuais, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2004); licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, pela UDESC (2002). Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), atualmente reside na Espanha para realização de estágio pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid.

**DONATELLA SAVIO:** Doutora em Educação, pela Universidade La Sapienza, de Roma; formada em Filosofia, pela Universidade de Pavia, com tese sobre o jogo simbólico nas teorias de Freud A. e M. Klein. Participou de dois anos de "Formação psicodinâmica para os operadores das instituições para as crianças", organizada pela Associação para o Desenvolvimento da Abordagem Relacional na Infância e Adolescência Neuropsiquiatria (ASARNIA) do Departamento de Neuropsiquiatria Infantil da Universidade de Turim. Foi coordenadora do "Observatório sobre a qualidade dos serviços para a primeira infância" no

Departamento de Filosofia da Universidade de Pavia. Foi professora adjunta da Escola de Especialização Lombarda para Professores do Ensino Secundário (SILSIS) com o ensino da "Metodologia da pesquisa educacional". Pesquisadora pedagógica do Departamento de Filosofia da Universidade de Pavia. Atualmente, participa de projeto de investigação sobre "A relação entre as culturas das crianças e brincar", coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Anna Bondioli e realizado com a participação do Centro de Recursos Educativos dos Departamentos do município de Fossano, Itália. Participou durante os dois anos do desenvolvimento da pesquisa "Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto" coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Gisele Souza da Universidade Federal do Paraná (UFPR), concluída em 2015.

**ILANA LATERMAN:** Pedagoga. Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); psicopedagoga, pelo Centro de Estudos Psicopedagógicos (CEP-Curitiba); tem formação em grupo operativo pelo CEP-Curitiba. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (MEN/CED/UFSC); pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC/UFSC). Temas de concentração de estudos e práticas: ensino em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprendizagem na escola, cotidiano escolar de Anos Iniciais de Ensino Fundamental, brinquedoteca escolar, Pedagogia Freinet.

**JULIANA COSTA MULLER:** Doutoranda e mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); graduada em Pedagogia; especialista em *Design* Instrucional para EaD. Atua principalmente com os temas: Educação Infantil, mídia-educação, crianças, brinquedos e consumos na contemporaneidade.

**JULIANE ODININO:** Doutora em Ciências Humanas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2009); mestre em Sociologia, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2004); licenciada em Ciências Sociais (2001). Professora da Faculdade Municipal de Palhoça. Realizou estágio pós-doutoral no Observatório de Práticas Escolares, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) (2014/2015). Tem experiência de docência para formação de professores/as, presencial e a distância, de Educação Infantil e de Séries Iniciais. Membro e pesquisadora do Núcleo de Antropologia Visual (NAVI/CFH/UFSC), do Instituto de Estudos de Gênero do Núcleo (IEG) e do Observatório de Práticas Escolares (FAED/UDESC). Tem experiência em pesquisa e desenvolvimento de projetos nas seguintes áreas: Antropologia e Educação, estudos de gênero, culturas da infância, diversidade, sociologia da educação, sociologia da infância, estudos de educação e tecnologia e de infância e mídia.

**LEILA LIRA PETERS:** Pós-doutora, doutora e mestre em Educação, pela Université Paris 13; doutora e mestre em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); graduada em Educação Física, pelo Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade Estadual de Santa Catarina (CEFID/UDESC). Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Responsável pelo Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA/UFSC). Suas pesquisas incidem sobre temas relacionados à infância, ao brincar, às brinquedotecas e à Educação Física no contexto escolar.

**LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN:** Doutora e mestre em Educação – Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP) (1999); graduada em Pedagogia (1985). Atuou na coordenação



nação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) (2012 a 2016). Membro da Comissão Editorial Conselho Editorial das Revistas *Contrapontos*, *EntreVer*, *Extensio* e *Psicologia Escolar e Educacional*; bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora adjunta da UFSC, no Curso Pedagogia. Atua na Linha de Pesquisa Educação e Infância, no PPGE/UFSC. Tem experiência nas áreas da formação de professores e da Psicologia da Educação. As pesquisas realizadas e em andamento contemplam estudos sobre a formação inicial e continuada de professores para a infância; a prática de ensino como coformadora (ênfase na relação escola-universidade) e, investigações sobre o desenvolvimento estético, artístico e científico de professores e alunos a partir de reflexões teóricas e metodológicas pautadas nos referenciais da psicologia histórico-cultural.

**MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA:** Doutor, pela Universidade de Barcelona; mestre em Educação da América Latina, pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação, pela Universidade de Barcelona; graduado em Educação Física, pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA) da UFC.

**MONICA FANTIN:** Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/PPGE/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura de Arte (NICA/UFSC/CNPq). Possui diversas publicações no campo de estudos da infância, cultura lúdica, cinema, mídia-educação e formação de professores na cultura digital.

**SILVIA MARIA MARTINS:** Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professora de Educação Geral nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Seus temas de pesquisa voltam-se para o ensino por meio de projetos de trabalho, formas de registro e de avaliação escolar, currículo e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola.



## A CRIANÇA E O BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA

O local e o universal, as tramas que se enlaçam em estudos que expressam, na diversidade, traços que, em suas especificidades, indicam possibilidades de compreensão sobre o desenvolvimento humano, o processo de humanização do homem.

Nesse sentido, este livro, produzido a partir do encontro de pesquisadores que possuem interesses comuns expressa a importância de, cada vez mais, promover-se a pesquisa em rede, a troca de perspectivas teóricas e metodológicas. A escola para a infância ganha um lugar de destaque, uma vez que se constitui campo fértil para a realização de estudos que a ela retornam, redimensionando práticas e culturas, gerando novas pesquisas.

Trata-se de mais uma produção da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR), uma rede que reúne onze grupos de pesquisa da região sul do Brasil, cujo objeto é a investigação da formação de professores. Neste livro, pesquisadores italianos e de outras regiões do Brasil foram convidados, com o intuito de problematizar a brincadeira na infância, sua importância na constituição da criança.

Boa leitura!

