

DESVELANDO O UNIVERSO DA BRINCADEIRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Víviam Carvalho de Araújo *

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar o lugar do brincar, em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, a partir da perspectiva das crianças. A discussão se baseia nos conceitos teóricos abordados por autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, que apontam que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, assim como para sua formação social e cultural. Abordarei também os desdobramentos da discussão a partir do que as crianças investigadas apontaram. Os resultados indicam que o lugar do brincar é muito importante e significativo para o grupo investigado e que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desempenhada por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam.

Palavras-chave: Educação Infantil – Brincadeira – Crianças

ABSTRACT

UNVEILING THE WORLD OF PLAY FROM CHILDREN'S PERSPECTIVE

This article presents the arguments investigated the playing space in an institution of childhood education at Juiz de Fora/MG from children's perspective. The argument is based upon the theoretical concepts constructed by authors from the historical-cultural perspective, such as Vygotsky, Leontiev and Elkonin, which point out that playing make-believe is an essential activity for the development of the children, as well as for their cultural and social formation. I will also present the implications of the arguments from what the investigated children said. The results indicate that the playing space is very important and significant for the group of children investigated and that playing make-believe is the main activity performed by them in the context of the childhood education institution they attend.

Keywords: Childhood education – Playing – Children

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do grupo de pesquisa "EFOPI" – Educação, Formação de Professores e Infância – da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Brasil. Endereço para correspondência: Escola Municipal Bonfim, Rua Américo Lobo, 1621, Bairro – 36050-000 Juiz de Fora/MG. E-mail: viviamc@powermail.com.br

1. Introdução

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda
é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis, sem valor
para a formação do homem.
(Carlos Drummond de Andrade)

A epígrafe acima nos inspira a pensar sobre um importante tema da Atualidade¹: a relação entre a escola e a brincadeira. Temos assistido à entrada, cada vez mais cedo, das crianças na escola. Meninos e meninas de 4 e 5 anos² vêm garantindo o seu direito de frequentarem instituições de educação infantil. No entanto, uma pergunta nos instiga: a escola vem correspondendo às expectativas de desenvolvimento e de conhecimento de mundo dessas crianças pequenas? Como a escola organiza as situações de brincadeira em seu cotidiano? Qual o espaço/tempo que o brincar ocupa nos currículos e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil?

Desse modo, debruçar no estudo teórico sobre a brincadeira, sua importância para o desenvolvimento infantil e os fundamentos da interação das crianças na realização dessa atividade é estar atento para as suas necessidades e especificidades, compreendendo que a escola deve ser um *locus* privilegiado para que as crianças vivenciem tal atividade. Buscar a compreensão da importância da brincadeira na vida das crianças é considerá-las como sujeitos concretos, participantes da sociedade em que vivem, e, portanto, tendo direito à brincadeira como uma importante atividade na infância.

A educação infantil deve primar por ser um espaço que possibilite às crianças o desenvolvimento de um trabalho criativo e significativo para elas. Pensando nas crianças que frequentam uma instituição de educação infantil, é preciso considerar uma proposta educacional que parta das especificidades do trabalho com tais crianças, de seus desejos e suas necessidades. Uma proposta de trabalho que esteja alicerçada em uma educação integral, possibilitando às crianças a vivência de

um tempo com qualidade de experiência. Um tempo que não seja apenas uma sobreposição de horas, com rotinas estéreis e sem sentido, mas um tempo que seja vivido potencialmente por elas.

Ao buscarmos resposta para a questão “por que a criança deve brincar na educação infantil?”, é comum encontrarmos discursos contraditórios, ora considerando a atividade lúdica com propósitos meramente pedagógicos, retirando as múltiplas possibilidades que essa atividade pode oferecer às crianças, ora naturalizando a brincadeira como uma atividade que lhes dá prazer. O que se observa nas práticas educativas, muitas vezes, é que não há tempo para o brincar, privilegiando-se o processo de escolarização e “preparação para a vida” que deve ocorrer com rapidez. A concepção de escolarização como algo sério, formal, disciplinador não deixa espaço para algo livre, inesperado e transformador.

A brincadeira é uma atividade que faz parte da formação histórica e cultural da criança. Algumas concepções consideram a brincadeira a partir de uma visão de natureza infantil, sendo biologicamente determinada a partir de requisitos de desenvolvimento pré-determinados. No entanto, a partir dos estudos realizados, aponto, considerando outros estudos nesta área, que a brincadeira tem uma origem social, afastando-me das concepções que compreendem tal atividade de forma natural e homogênea na vida das crianças. Se as crianças são sujeitos históricos, assim também é a atividade

¹ O conceito de *Atualidade* será considerado neste artigo conforme o discutido por C. Marques e L. Marques (2003), como um período de crise de concepções, mudanças, transição e coexistência de novos e velhos valores.

² Conforme a Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), já é obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

de brincadeira empenhada por elas. A natureza social da brincadeira infantil diferencia-se profundamente em função do contexto e das experiências vividas pelas crianças.

A importância da inserção da brincadeira no currículo educacional e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil é uma das formas de se considerar as crianças enquanto sujeitos históricos, que participam e transformam a realidade em que vivem. Essa discussão adquire uma relevância ainda maior considerando que o espaço do brincar vem sendo diminuído na sociedade atual, tornando-se evidente a grande importância das instituições de educação infantil estarem atentas para o fato de que representam o lugar onde as crianças pequenas podem experimentar situações que envolvam o brincar.

Ao se analisar o que as políticas públicas têm sinalizado para o trabalho com a educação infantil, constata-se que tanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999) assinalam a brincadeira como um dos eixos para o trabalho nessa etapa do ensino. Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) está previsto que as propostas pedagógicas das instituições devem incluir a ludicidade, a criatividade e práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) considera a brincadeira como a linguagem da infância e ressalta a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais.

2. Discutindo o papel da brincadeira à luz do referencial histórico-cultural

Com relação aos estudos referentes à brincadeira, é possível constatar que diferentes campos abordam tal questão. Na base do referencial dessa discussão estão as proposições da teoria histórico-cultural, que considera o brincar numa dimensão dialética que é influenciada pela cultura e pelas condições concretas de vida das crianças.

A brincadeira possui um sentido social e está fortemente imbricada na cultura e nas condições concretas de vida daqueles que brincam e os estudos da concepção histórico-cultural muito contribuíram para essa discussão, já que, nessa perspectiva, a brincadeira tem forte relação com a cultura, sendo a principal atividade da criança na idade pré-escolar³. Nessa concepção, a brincadeira é também um espaço privilegiado de interação entre as crianças e destas com os adultos e com o meio que as circunda.

A concepção da brincadeira de faz-de-conta é discutida a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, como uma atividade que proporciona um grande desenvolvimento para as crianças na idade da educação infantil. A concepção do brincar abordada por autores representantes da psicologia histórico-cultural, como Vigotski (1998), Leontiev (1998) e Elkonin (1998), que discutem o brincar nessa perspectiva serão considerados nesta discussão.

A abordagem histórico-cultural tem como um dos seus principais representantes Lev Semenovitch Vigotski, autor russo que inovou, com suas proposições teóricas, a relação entre pensamento e linguagem, assim como a natureza do processo de desenvolvimento da criança.

Os princípios dessa corrente baseiam-se no entendimento de que o desenvolvimento humano é histórico-cultural, sendo fortemente marcado pela relação do ser humano com o mundo social que não se dá de forma direta, mas é determinada pela mediação. As idéias de dialeticidade, historicidade e gênese social fazem parte da discussão sobre as raízes do processo de produção da cultura humana.

Considerado um psicólogo do desenvolvimento humano, Vigotski (1998) aborda a concepção da brincadeira de faz-de-conta e a sua importância para o desenvolvimento infantil. O autor entende o desenvolvimento da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar essa questão, consi-

³ O termo pré-escola é utilizado pelos autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, para designar as crianças que ainda não iniciaram o período de escolarização. Neste artigo, o termo pré-escolar abrange, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituições de Educação Infantil.

dera que a criança se desenvolve essencialmente através da atividade de brincadeira. Transformações no desenvolvimento da criança, como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair, surgem a partir das situações de brincadeiras. Através delas, as crianças podem nos mostrar como são, como pensam, agem e também como percebem o mundo que as cerca.

Para compreendermos o potencial educativo da brincadeira de faz-de-conta, é preciso analisar sua função no processo de desenvolvimento da criança. A brincadeira é fruto de nossa história social. As instituições de educação infantil, enquanto contextos histórico-culturais para as crianças, devem propiciar o desenvolvimento dessa atividade que é uma das mais importantes experiências formativas da criança pequena.

Para Leontiev (1998), a brincadeira é uma atividade essencialmente humana, constituindo-se a partir da percepção que a criança tem do mundo, o que lhe determina o conteúdo. A brincadeira de faz-de-conta, portanto, é a atividade principal da criança na idade pré-escolar e sua origem está na necessidade da criança integrar a vida e as atividades dos adultos, buscando compreender as relações entre ela e o mundo que se expande a sua volta.

Por atividade principal Leontiev (1998) entende como aquela em que é possibilitada a realização de conexões importantes que trazem mudanças no desenvolvimento da criança e dentro da qual se instauram processos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. No entanto, a atividade principal da criança não é aquela que ocupa a maior parte do seu tempo, mas sim a que possibilita uma maior riqueza de experiências que vão permitir mudanças qualitativas no seu desenvolvimento. A brincadeira de faz-de-conta desempenha funções importantes para o desenvolvimento global da criança como, por exemplo, a atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, dentre outros.

Corroborando com as proposições de Vigotski e Leontiev a respeito da brincadeira de faz-de-conta, Elkonin (1998) se aprofundou nas questões da psicologia do jogo, trazendo importantes contribuições para essa área. Sua perspectiva tem como

base os estudos de Vigotski, considerando que a brincadeira não tem uma essência natural e biológica, mas social e cultural.

De acordo com o Elkonin (1998), a brincadeira de faz-de-conta surge durante a primeira infância e idade pré-escolar, desenvolvendo-se mais intensamente na segunda metade da idade pré-escolar. O estudo em relação à brincadeira é de extrema importância, pois, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais da brincadeira, pode-se direcionar a ação pedagógica para essa importante atividade para a criança.

O processo de apropriação do que pertence ao gênero humano possui raízes históricas e seu desenvolvimento não ocorre de forma universal. A partir de estudos experimentais, Elkonin (1998) analisou e descreveu a gênese da brincadeira de faz-de-conta nas dimensões ontogênica e cultural. Seus estudos apontaram que o jogo protagonizado possui uma origem histórica e cultural, não se constituindo em uma atividade espontânea para a criança, mas na sua atividade principal na idade pré-escolar. O conteúdo fundamental para sua realização é o ser humano e sua atividade, assim como a reprodução das relações humanas. O papel do adulto na condução dessa atividade deve ser enfatizado, propiciando o desenvolvimento da criança. Ao analisar a relação entre o comportamento regado e a situação imaginária, apontou a atividade lúdica como fonte importante para a criança no domínio das regras que embasam as relações sociais, sendo também fundamental por promover uma evolução no campo das necessidades, na superação do egocentrismo cognitivo, na evolução das ações e na evolução da conduta voluntária.

Em relação à evolução no campo das necessidades, é importante destacar que a brincadeira é uma atividade que não se desenvolve de maneira imposta. A criança é livre para participar e são os diferentes fatores que impulsionam a criança a brincar. A ação de brincar é impulsionada por uma necessidade que só pode ser satisfeita se deslocada da realidade para a situação imaginária. Assim, uma das funções da brincadeira é a de suprimir as necessidades e desejos irrealizáveis das crianças, levando-as a agir contra o impulso imediato, possibilitando o autocontrole na situação lúdica.

Quanto à superação do egocentrismo cognitivo, a brincadeira possibilita que a criança se distancie de sua realidade, permitindo que ela coordene suas ações em função dos diversos papéis representados e também em relação aos seus companheiros. Colocar-se no papel do outro é uma rica experiência vivida pela criança nessa atividade.

No desenvolvimento das ações, a brincadeira possibilita que a criança desenvolva o pensamento generalizante e a descontextualização. Numa brincadeira de faz-de-conta, a criança interpreta determinado papel e se orienta a partir de certos atributos que identificam a ação daquela personagem. A descontextualização lhe permite discriminar, abstrair e isolar informações de sua experiência concreta e utilizá-las nos contextos lúdicos criados, estabelecendo novas relações e combinações.

Os estudos e as pesquisas de Elkonin (1998) destacam que o jogo exerce grande influência sobre o desenvolvimento da criança, assim como sobre a sua formação. Seus apontamentos reforçam a importância de se compreender o lugar do brincar no ambiente da instituição de educação infantil enquanto um espaço que pode proporcionar situações de brincadeiras coletivas. De acordo com o autor, os jogos domésticos e individuais têm importância limitada e não substituem o jogo coletivo. O círculo de relações que se constrói brincando sozinho é muito limitado. É o jogo protagonizado pelo grupo de crianças que possibilita reconstruir relações e vínculos diversos que as pessoas estabelecem na vida real.

A partir do que foi explicitado, fica evidenciado que Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros autores contemporâneos⁴ que abordam a questão do brincar embasados na teoria histórico-cultural, se contrapõem à idéia de a brincadeira infantil ser de natureza inata, considerando-a, antes, como resultado das relações sociais e das condições concretas de vida das crianças, discussão da qual a cultura consubstancia-se como um forte elemento.

Nessa perspectiva, não há como negar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Tendo em vista que as instituições de educação são elementos constitutivos da cultura, é importante considerar a inserção da brincadeira nesses

contextos como uma rica possibilidade de crescimento e desenvolvimento das crianças.

3. Construindo um caminho na busca pela perspectiva das crianças

Considerando a brincadeira enquanto um espaço de aprendizado histórico-cultural que é localizado em um tempo e espaço, foi possível construir a questão de investigação que se propôs compreender qual o lugar do brincar, no contexto de uma escola de educação infantil, considerando as crianças sujeitos ativos e parceiras na construção do conhecimento.

Ao considerar as crianças e as infâncias nas diferenças que as heterogeneizam, foi preciso compreendê-las a partir de si próprias, recusando interpretá-las enquanto seres em transitoriedade e dependência. Na busca de um possível encontro com o *Outro*⁵ (as crianças e suas infâncias), foi necessário romper com o olhar adultocêntrico e olhar “mais uma vez”, agora de uma outra forma. Para tal, foi preciso desconstruir os conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto entidades isoladas, descontextualizadas, seres inacabados da condição humana. Mais do que isso, foi mister percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um espaço e tempo histórico, social e cultural.

Busquei, portanto, construir um referencial teórico-metodológico partindo do princípio da infância como uma construção histórica e as crianças enquanto sujeitos ativos, interativos, participativos, que se constroem culturalmente, sendo também capazes de produzir cultura⁶. Considerá-las sujeito na investigação implicou na compreensão de que as crianças são capazes de colaborar na produção do conhecimento.

⁴ Cito como referência os estudos de Baquero (1998), Vasconcellos (1998), Góes (2000), Rossler (2006), Pimentel (2007) e Wajskop (2007).

⁵ Entendendo a criança como o *Outro* em relação ao adulto numa relação de alteridade. Outro este cuja presença nos inquieta, estranha, convida a buscar novos conhecimentos. Segundo Larrosa (1998), a alteridade da infância é sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença.

⁶ A título de referência, cito os estudos de Cerisara (2004) e Sarmiento (2005, 2006, 2007).

4. Ouvindo as crianças a respeito da brincadeira na escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora/MG e os sujeitos da investigação foram 20 crianças de 4 e 5 anos da instituição⁷.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação, envolvendo situações em que as crianças experienciavam o brincar na instituição e a utilização de desenhos produzidos por elas, que, aliados à oralidade, tornaram-se um rico procedimento metodológico possível de fomentar o discurso das crianças a respeito do tema.

A opção pela utilização do desenho como um instrumento de interlocução com as crianças foi considerado na pesquisa a partir do entendimento do desenho como também uma linguagem e uma forma de expressão das crianças⁸.

Tomando por referência o aporte da perspectiva histórico-cultural, considere os desenhos das crianças produtos históricos, que são constituídos socialmente a partir das experiências concretas por elas vividas. Portanto, os desenhos não falam por si mesmos, havendo a necessidade de uma interlocução com a criança para que ela comunique o sentido do que quis expressar. O desenho, enquanto atividade socialmente constituída, é mediado pela linguagem.

Para viabilizar a proposta de utilizar o desenho como forma de interlocução com as crianças, a partir do objetivo da pesquisa, propus-lhes a realização de dois desenhos. No primeiro desenho solicitei às crianças que desenhassem o que mais gostavam de fazer na escola, tendo por objetivo conhecer os aspectos que elas privilegiam naquele espaço. No decorrer dessa atividade, tudo o que as crianças falavam durante e após sua realização, suas idéias, descrições e impressões, foi anotado em uma folha de registro.

O segundo desenho seguiu os mesmos procedimentos do primeiro. Solicitei, no entanto, que as crianças desenhassem o que elas mais gostavam de brincar na escola. O objetivo de tal desenho foi conhecer suas preferências em relação a essa atividade e também os espaços onde as brincadeiras aconteciam. Os desenhos foram anexados junto à folha de registro com os relatos das crianças.

Nas produções gráficas elaboradas a partir do primeiro desenho das crianças sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola, a atividade de brincadeira aparece com destaque em relação às demais. O brincar foi citado por 95% das crianças pesquisadas como a atividade de que mais gostam de fazer na escola, seguida pelo desenho (40%), que também apareceu como uma atividade significativa para aquele grupo.

Tendo como referência o segundo desenho produzido, também foi possível conhecer os tipos de brincadeiras privilegiados pelas crianças. A brincadeira de faz-de-conta aparece como a atividade que as crianças mais gostam de realizar na escola, seguida dos jogos dinâmicos com regras. Os dados podem ser verificados na tabela 1.

Ao indicarem a brincadeira de faz-de-conta como a atividade que mais gostam de realizar na escola, as crianças apontam que, mais do que uma atividade que lhes pode proporcionar prazer, tal atividade constitui-se como uma necessidade de interagir com o mundo que as rodeia.

Um outro aspecto importante que foi revelado a partir dos desenhos e relatos das crianças foi o processo de interação durante as brincadeiras infantis. As atividades de brincadeira observadas e relatadas pelas crianças a partir de suas produções gráficas no contexto investigado, manifestaram-se principalmente em situações de interações entre elas, fato que permitiu que a interação se constituísse como uma categoria a ser interpretada. A criança interagindo com outras crianças apareceu em uma frequência de 80% dos desenhos.

No desenho 1, Verônica foi solicitada que desenhasse o que mais gostava de fazer na escola. Sua representação aponta para a importância que a brincadeira e as situações de interações com o grupo de crianças ocupam em seu cotidiano. Seu desenho

⁷ A referida pesquisa foi realizada durante o ano de 2007 e início de 2008, e foi fruto dos estudos realizados no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG: ARAÚJO, Viviam C. A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: O que dizem as crianças?. 2008. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Orientadora da Pesquisa: Dr^a Léa Stahlschmidt P. Silva.

⁸ A título de referência, cito os trabalhos de alguns pesquisadores que ajudaram a fundamentar a utilização do desenho como procedimento de interlocução com as crianças nesta pesquisa: Ferreira (1998), Gobbi (2002), Silva (2002).

representa uma situação de brincadeira de faz-de-conta protagonizada por ela juntamente com um grupo de crianças no espaço do pátio da escola.

A interação criança/criança durante a brincadeira apareceu em um número muito significativo, indicando que é, a partir de suas interações com o grupo de crianças, que elas constroem os seus contextos de brincadeiras. A brincadeira deve ser en-

tendida como uma das experiências sociais praticadas pelas crianças, sendo que a condição principal, para que elas se envolvam em uma atividade lúdica em interação, é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si. As ações cooperativas, voluntárias e o envolvimento das crianças permeiam a situação de interação durante a brincadeira.

Tabela 1 - Dados do desenho sobre o que a criança mais gostava de brincar na escola

BRINCADEIRA	FREQUÊNCIA	%
Faz-de-conta	15	75,0
Jogos dinâmicos com regras ⁹	6	30,0
Jogos limítrofes ¹⁰	2	10,0

Fonte: Desenho das crianças pesquisadas



Desenho 1 – Representação de Verônica sobre o que mais gostava de fazer na escola.

Para Vigotski (1998), o fio condutor do desenvolvimento do ser humano é prioritariamente desencadeado pelas relações sociais. O acesso da criança ao universo cultural se dá através das interações com as outras pessoas da cultura. É o grupo social no qual a criança está inserida que lhe possibilita desenvolver formas de perceber e aprender o real a partir dos elementos que estão carregados de significados e que foram construídos historicamente por determinada sociedade.

⁹ De acordo com os estudos e experimentos dos autores Leontiev (1998) e Elkonin (1998), os jogos dinâmicos com regras (brincadeiras de aproximação/evitação) surgem a partir da brincadeira de faz-de-conta. Durante o desenvolvimento da brincadeira, há uma evolução e as brincadeiras que possuíam uma situação imaginária expressa e explícita, originam a brincadeira em que os papéis e situações imaginárias são latentes e as regras são explícitas, como por exemplo, na brincadeira de gato e rato.

¹⁰ De acordo com Leontiev (1998), os jogos limítrofes ou didáticos não se constituem como uma atividade principal para o desenvolvimento da criança, tendo um significado suplementar para elas na idade pré-escolar.

Ainda considerando a significativa presença das interações criança/criança durante os processos de brincadeira apontados pelas crianças, um aspecto merece ser analisado: o papel que os professores têm desempenhado nos processos de brincadeira das crianças vivenciados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Sabemos da importância fundamental do professor ser o adulto responsável por mediar as situações de aprendizagem das crianças no espaço da educação infantil. Mais especificamente, com relação à brincadeira, cabe ao professor ser o propiciador de espaços, tempos e materiais para que as crianças experienciem situações lúdicas na escola. No entanto, o papel do adulto não deve ser somente o de organizar tais espaços e materiais. Considerado como um parceiro mais experiente do grupo de crianças, o professor deve propiciar um ambiente rico em interações e experiências variadas e significativas para os pequenos. Ao ser um mediador entre a criança e os objetos do conhecimento, deve organizar espaços e situações, pautadas nas relações de interação, articulando as capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças, tendo como referência a instauração da Zona de Desenvolvimento Proximal¹¹, discutida por Vigotski (1998). Observar, intervir e integrar-se são ações a que o professor deve estar sempre atento durante as atividades de brincadeira das crianças, tendo o necessário discernimento para perceber o momento quando cada uma dessas ações deve ser priorizada por ele.

Com relação aos espaços privilegiados pelas crianças para realizarem suas brincadeiras na escola, estas evidenciaram a opção pelos espaços externos em detrimento dos espaços internos. Ao representarem suas atividades de brincadeiras preferidas, os espaços externos apareceram em uma frequência de 85% dos desenhos.

A partir dessa discussão compreendo que o espaço, aparentemente estático e indiferenciado, é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, de fazeres, descobertas e apropriações. De acordo com Tuan (1983, p. 6), espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão inter-relacionados, muitas vezes tendo seus significados fundidos. No entanto, para o autor, “espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço

indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Portanto, é no espaço educativo da instituição de educação infantil que a proposta pedagógica ganha vida. É nesse espaço de saberes que são propiciadas às crianças a vivência de suas infâncias. É nesse espaço de sentidos que os sujeitos, crianças e educadores, apropriam-se dele, transformando-o em lugar.

As crianças nos apontam em seus desenhos que os usos dos espaços externos e as brincadeiras no pátio e no parquinho são muito significativos para elas. A preferência das crianças pelos espaços externos, a partir de suas representações gráficas, aponta para a necessidade de se refletir sobre as especificidades de uma proposta de trabalho com crianças nas escolas de educação infantil. A necessidade de contato com o meio externo e com os elementos da natureza deve ser considerada pela proposta pedagógica da instituição.

Ainda com relação aos usos e apropriações do espaço escolar pelas crianças, é importante considerar que a ausência de situações de brincadeiras representadas pelas crianças nos espaços internos, como a sala de atividades, deve ser analisada.

Considero que o espaço para o brincar deve ser um espaço efetivo, independentemente se acontece nos ambientes externos, como o parquinho e o pátio, ou nos internos, como a sala de atividades. Não é a metragem do espaço que fará a diferença, mas sim o universo que é ali construído. A apropriação do espaço escolar e sua consequente transformação em um lugar praticado e tomado por significados é sentida pelas crianças ao se expressarem sobre os espaços de brincadeira na escola. A qualidade da experiência de brincar não está no tamanho do ambiente, mas antes nos sentidos que aquele espaço produz. Portanto, se a sala de atividade for um espaço pensado pelo adulto para as crianças, essa dificilmente será considerada e apropriada por elas como um lugar para brincar.

Assim como é de relevante importância a relação do Outro nos processos de formação das cri-

¹¹ A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real ou atual, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

anças, o espaço também se constitui como um elemento de mediação nesse processo. Os professores devem estar alertas para todas as possibilidades que o espaço possa oferecer às crianças, atentando para os processos de apropriação simbólica e as interações sociais. As crianças precisam de autonomia para explorar o seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e objetos a serem utilizados na situação lúdica.

Essa compreensão vale tanto para os espaços externos como para os internos. O arranjo espacial dos ambientes destinados às crianças pode se constituir em uma oportunidade de desenvolvimento, ao favorecer que elas se apropriem culturalmente desse espaço. Ao construir cenários imaginários a partir dos contextos de brincadeira e dos elementos e espaços dispostos, as crianças ampliam significativamente as possibilidades de uso e os significados que aquele ambiente possibilita.

Um fato importante a ser analisado é que a constituição das rotinas parte, na maioria das vezes, da concepção do adulto. Pouco se discute com as crianças o uso do espaço, suas preferências, suas necessidades com relação ao tempo coletivo e individual.

O uso do tempo deve ser discutido para além de rotinas rígidas que buscam cristalizar as práticas baseadas na simples justaposição de horas, procurando um tempo que contemple a subjetividade do grupo, que seja multiforme com estruturas mais flexíveis, significativas e que também se pautem na participação das crianças no que se refere ao atendimento de seus interesses e necessidades.

5. Considerações finais

Esta investigação possibilitou descortinar um universo da brincadeira tão presente e, ao mesmo tempo, tão subvalorizado nas instituições de educação infantil. As crianças foram capazes de nos apontar o quanto a brincadeira constitui-se para elas em uma necessidade de conhecer e interagir no mundo em que vivem. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cogniti-

vo e afetivo. Essa atividade constitui-se também como uma mola propulsora dos seus processos de desenvolvimento, assim como é uma atividade constituinte de sua formação histórica e cultural.

Ouvir das crianças que a brincadeira se constitui para elas como a principal atividade no contexto da instituição é um sinalizador de que esta deve ser um eixo a ser considerado nas práticas e propostas de trabalho para as escolas de educação infantil, sendo compreendida como uma experiência lúdica e cultural, fundamental para as crianças.

As discussões realizadas a partir da pesquisa apontam o quanto esse tema ainda precisa ser debatido no meio educacional, principalmente nos espaços de formação de professores. Considero que a brincadeira não deva somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. Ela deve ser um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem a cultura, socializarem-se e desenvolverem-se. Um espaço de inventividade. Tudo isso deve ser tomado como forma de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira priva-a de muitas possibilidades. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo atual, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços e tempos. É papel da instituição intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes desse processo. No entanto, a brincadeira não deve ser condicionada. O espaço da educação infantil deve propiciar às crianças pequenas o desenvolvimento de atividades lúdicas como a brincadeira, cabendo ao adulto mediar, adentrar e compreender a cultura lúdica dos pequenos.

Finalizando, quero destacar aqui uma importante reflexão que emergiu desta investigação. Ouvir o que as crianças pensam a respeito das experiências vivenciadas por elas nas instituições que frequentam é uma forma de respeitá-las e considerá-las sujeitos que têm direito a uma educação de qualidade que considere as suas especificidades. Desprezar o seu ponto de vista é negar sua infância. Ao contrário, ao considerarmos suas perspec-

tivas, estaremos afirmando a criança enquanto sujeito de sua própria história. O conhecimento sobre as crianças, principalmente se construído a partir delas próprias, constitui-se um ponto de partida que nos possibilita elaborar indicadores para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.274/2006. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de abril de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.
- FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.
- GÓES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 71, p. 116-131, jul., 2000.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____; LARA, Nuria Peres de (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.
- PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.
- ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.); **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49
- _____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p.51-69, 2003.
- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 47-72.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em 29.09.08
Aprovado em 10.12.08