

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO PROFESSOR

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE ROLE OF THE TEACHER

Cylly Viviane da Silva¹
Danielle Barbosa Martins Rodrigues Mesquita²
Danielle Priscilla dos Reis Nonato³
Eliana André Santana⁴
Luciana Martins Rodrigues de Oliveira⁵
Luciene Gercy Rodrigues Sousa⁶

RESUMO: O brincar no espaço e no tempo da educação infantil como facilitador da aprendizagem das crianças, mas percebendo que muitas vezes é negligenciado ou até mesmo ignorado, compreendido de forma espontânea por adultos que têm um papel organizacional para pensar o trabalho docente. Com base em autores como Kishimoto (1997; 1998), Moyles (2002; 2006), Brock (2011), Fortuna (2011), e documentos oficiais produzidos para a educação infantil (BRASIL, 1998; 2010) e (CAMPOS 2009), tentamos refletir sobre as teorias que sustentam a oferta de brincadeiras no contexto da educação infantil e examinar a construção da participação do adulto nas experiências educativas.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Educação Infantil. Professor.

2996

ABSTRACT: Playing in the space and time of early childhood education as a facilitator of children's learning, but realizing that it is often neglected or even ignored, spontaneously understood by adults who have an organizational role to think about teaching work. Based on authors such as Kishimoto (1997; 1998), Moyles (2002; 2006), Brock (2011), Fortuna (2011), and official documents produced for early childhood education (BRASIL, 1998; 2010) and (CAMPOS 2009), we tried to reflect on the theories that support the offer of games in the context of early childhood education and to examine the construction of adult participation in educational experiences.

Keywords: Play. Child. Child education. Teacher.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura – AVEC.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Especialista em Educação Infantil pela FAUC com parceria pelo Instituto Educar.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Ensino de Artes na Educação Infantil pelo Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais – IESMIG.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial pelo Grupo Educacional FAVENI, Especialista em Gestão Pública e Gestão de Pessoas pelo Grupo Educacional FAVENI, Graduada 2ª Licenciatura em Geografia pelo Grupo Educacional FAVENI.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, Especialista em Docência da Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS.

⁶ Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultural – AVEC.

I. INTRODUÇÃO

A educação infantil vem se fortalecendo em todo o país, posicionando-se como um momento de diferenciação e possível avanço na educação básica. A Constituição Federal de 1988 assegura que a oferta desse nível de escolaridade é um direito das crianças e famílias e uma obrigação do Estado. Esse entendimento foi posteriormente endossado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Nesse sentido, uma das maiores conquistas é a integração da educação infantil ao sistema de ensino, diferente do que se observava anteriormente, a saber, como dever de assistência social. O fio condutor dessa mudança é que as instituições de ensino que visam à educação infantil devem não apenas cuidar, mas, sobretudo, desenvolver um trabalho educativo que veja essas duas dimensões (cuidado e educação) como indissociáveis.

Entre esses avanços está a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que considera a educação infantil como a primeira etapa do sistema educacional. A Lei determina que as instituições de educação infantil devem ser mais desenvolvidas em estrutura e função, devem ter professores mais qualificados e ter uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil. Percebemos que esse nível de ensino passa por um período importante de ideias e debates, e a importância da rica experiência que uma criança deve ter nos primeiros estágios da vida.

Existem diversas publicações que documentam a importância do brincar na educação infantil, dentre as quais podemos destacar Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), que educa o brincar como direito fundamental nos espaços institucionais da primeira infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) o incluem como parte integrante da orientação docente neste nível básico de ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que o brincar é essencial para despertar nas crianças a capacidade de criar, imaginar, compreender a realidade e resolver problemas.

Nesse sentido, acreditamos que o brincar no espaço e no tempo da educação infantil é um facilitador da aprendizagem infantil. No entanto, a extensa produção

teórica que se estabeleceu e socializou afirmando a superioridade do brincar não parece ter mudado completamente a ideia e a prática do brincar como atividade secundária e periférica no contexto da educação infantil.

Na prática educacional, a chave é se as crianças podem brincar nas escolas e nas salas de aula. Muitas vezes estamos cientes de que, na prática da primeira infância, os adultos que desempenham um papel organizacional no pensamento sobre o trabalho docente ignoram o brincar. Assim, os jogos em ambientes educacionais oscilam entre dois extremos - uma abordagem "laissez-faire", na qual os jogos são considerados triviais e, portanto, sem valor educacional; e uma que começa com uma filosofia educacional cujos objetivos são exclusivos para alfabetização, que é ensinada desde cedo, e as brincadeiras são consideradas uma bagunça que deve ser regulamentada ou evitada.

O papel de um adulto na situação acima se limita a fornecer uma certa quantidade de tempo na rotina semanal para entretenimento, e a atitude é de desengajamento. Percebe-se que o papel dos adultos é estimular o pensamento lógico das crianças, o que não é propício ao pensamento imaginativo, de modo que as crianças carecem de defesa simbólica. No entanto, sabemos que as crianças brincam independentemente de os adultos aceitarem ou planejarem brincar de alguma forma. Moyles (2006) demonstrou que o brincar em ambientes institucionais deve produzir efeitos de aprendizagem, e é esse fato que o distingue do brincar casual. Nesse sentido, entendemos que o papel do educador no brincar é o de organizar o tempo e o espaço, garantindo que o brincar seja incluído no planejamento.

Com base no exposto, questionamos: Qual é o papel do professor no apoio à experiência lúdica? Essa questão requer um desdobramento: Em sua prática, o professor construiu disciplinas para enriquecer o brincar? Como? Este estudo tem como objetivo analisar o papel dos professores no apoio à experiência lúdica, com os seguintes objetivos específicos: a) entender que o conceito de brincar do educador se reflète nas normas da prática docente; b) examinar o ambiente em que o brincar acontece e considerar o uso do espaço para criar o brincar; c) apontar o papel do professor como interlocutor que garante que as crianças sejam função no espaço e no tempo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Infância

Kuhlmann (1998) destacou que o dicionário português traduz a palavra infância como “período do crescimento, no ser humano, que vai do nascimento a puberdade”. O Estatuto da criança e do adolescente (1990) define uma criança como uma pessoa com menos de 12 anos e um adolescente como uma pessoa entre as idades de 12 e 18 anos. Para ele, a criança não escreve sua história, ela é escrita pelos adultos, ou seja, a criança vive sua infância, mas são os adultos que pesquisam, estudam e dizem o que é melhor ou não para elas. Kuhlmann (1998) nos diz como devemos pensar sobre as crianças e como devemos analisá-las:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais e muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN, 1998, p. 30).

Segundo Sonia Kramer (1995), a palavra criança é muitas vezes utilizada como o oposto da palavra adulto, pois as crianças são consideradas “imaturas” por serem jovens e não totalmente integradas à sociedade. Quando pensamos assim, vemos a criança como um ser inacabado ou incompleto, acabando por minimizar a essência da criança, um ser com direitos. Para Perrotti apud FRANCO (2002, p. 30), “esta visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um vir a ser, um futuro adulto. Este por sua vez não é jamais alguém em transformação constante”.

Essa visão centrada no adulto ainda existe hoje e é perigosa, porque se pensarmos na criança como um "vir a ser", corremos o risco de não conseguir fornecer tudo o que ela precisa para se desenvolver. Os educadores precisam saber que a criança não é um “vir a ser”, ela já é um sujeito de direitos e precisa ser estimulada a passar sua infância e se desenvolver plenamente em todos os aspectos.

Sarmiento (2005) discute o conceito de gerações ao analisar as crianças a partir de uma perspectiva sociológica da infância e conclui:

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da

variação etária desses actores, a “geração” esta continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. (SARMENTO, 2005, p. 364).

A partir desse conceito, Sarmiento (2005, p. 365) argumenta que “a infância é historicamente construída” em meio a um processo de longa duração que a situou na sociedade, esse processo é “tenso e internamente contraditório [...]” e “actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos”.

Como vimos acima, para Kramer (1995) e Sarmiento (2005), a percepção que a sociedade tem da criança depende de como ela participou do processo de construção de sua infância e do contexto histórico e social em que vive. Nesse sentido, “é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”. (KRAMER, 1995, p.15).

Na sociedade contemporânea, as crianças devem ser reconhecidas como cidadãos e seus direitos respeitados. Para Moss (2002), olhar para as crianças dessa forma torna necessário vê-las como membros de um grupo social, agentes de sua própria história, senão agentes livres, como coconstrutores de conhecimento, cultura e identidade. Para o autor, a infância está relacionada à idade adulta, não a uma relação hierárquica, ao contrário, é uma importante etapa da vida que deixará vestígios no período posterior. Portanto, os autores ressaltam que é importante focar não apenas nos adultos em formação, mas também no período em que a criança está vivendo.

Nesse sentido, no que diz respeito ao modo como a infância é tratada e considerada, Franco (2002) nos lembra das armadilhas culturais das crianças que vêm “adultizando”, como artefatos para consumo infantil, como: roupas, acessórios, produtos de beleza e outros itens que atraem crianças. Postman (1999) levanta a questão do desaparecimento da infância, e dada a representação da violência contra elas, imagens de pobreza infantil e trabalho infantil são fatores que apresentam um quadro do fim da infância. Uma das invenções mais humanas da modernidade - a ideia de infância - não terá mais lugar na era pós-industrial; o acesso das crianças à informação adulta através da mídia e da Internet as manterá fora do jardim de infância.

Paschoal e Machado (2007) observam que a infância está diminuindo devido ao ambiente econômico em que vive a maioria das crianças. Portanto, as autoras ressaltam que tanto as instituições de origem quanto as instituições escolares

apresentam deficiências, pois não respeitam a particularidade das crianças e seu tempo e, portanto, não desempenham um papel real na educação infantil. Tanto as famílias quanto as escolas exigem atitudes e comportamentos que as crianças não podem arcar.

Para essas autoras, as crianças têm direito ao lazer, ao brincar, ao imaginar, ao sonhar e ao criar, e esses direitos são de todas as crianças, independentemente de sua classe social.

Baseado no exposto, entendemos que não existe uma única concepção de infância, pois a palavra infância está relacionada a um período da vida, período de crescimento do ser humano que se estende do nascimento até a adolescência. Partindo desse conceito, é possível dizer que cada época tem suas concepções mais afloradas, mas não uma só, pelo contrário, são muitas as concepções de cada época, pois isso depende de como o adulto vê, respeita, trata e considera a criança e depende também de como a própria criança vive sua infância, em que contexto, em que classe social, em que família, em que mundo ela está inserida, um mundo particular, mas que depende de um todo para ser compreendido.

No contexto da educação infantil, não podemos dizer que as crianças não são mais crianças, mas que elas não são mais consideradas crianças por professores e sistemas quando escolhem conhecimentos e experiências que lhes interessam.

Mas, por outro lado, alguns dos envolvidos na educação infantil nos fazem pensar na etapa de nossa história marcada pela transição tecnocientífica e pela mudança ético-social. Esses fatores podem legitimar as crianças como figuras sociais e sujeitos de direitos como sujeitos sociais. No ensino, Frabboni apud Zabalza (1998) nos incentiva a “jogar um bote salva-vidas” para a infância e criar uma nova imagem para a criança.

[...] O reaparecimento em cena da infância, dito em outras palavras, com a roupagem da razão. Uma infância que venha, logicamente, equipada com fantasia, sentimento, intuição, mas também com corporeidade, com linguagens, lógica, cultura antropológica; com sangue social, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica. Trata-se, é verdade, de uma criança bem dotada para voar através dos circuitos da fantasia; mas não para adotar a face de um ser metafísico, sem rosto, inexistente, e sim para dilatar e enriquecer os diferentes planos contingentes da sua identidade histórica e social. Assim, então, juntamente com as asas para voar possui também as pernas para caminhar com a palavra-pensamento-corporeidade-socialidade através do território de seu próprio cotidiano (FRABBONI apud ZABALZA, 1998, p. 68).

Para promover novos modelos educacionais nas escolas infantis, é necessária uma nova abordagem que integre o bem-estar das crianças e as necessidades públicas das famílias com os direitos humanos básicos das crianças. Mas, entre os muitos pontos, um parece ser fundamental: a imagem da criança. Segundo Rinaldi apud Edwards (1999), essa imagem reflete crianças ricas, fortes e poderosas que são vistas como sujeitos únicos com direitos, não apenas necessidades, mas que têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de admiração, desejo de se conectar com os outros, experiência e capacidade de comunicação.

Mas como compreender a singularidade das crianças no modo de pensar, se comportar, ser e aprender, e ainda ajudá-las a construir-se como sujeitos do mundo? Sem dúvida, a maneira mais segura de determinar a resposta a esta pergunta é através de uma experiência divertida. Se nós, como adultos e educadores, realmente nos importamos com as crianças, devemos articular o brincar e entender sua relação com uma educação ampla, equilibrada e relevante.

2.2 O papel do professor no brincar

De acordo de Brock o papel do adulto é oferecer “ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas – e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem estar” (BROCK, 2011, p. 6).

Os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importante na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar. Eles precisam levar em conta as disposições e a auto-estima das crianças, baseando-se em sua diversidade de legados e experiências culturais, reconhecendo que as crianças são aprendizes capazes e confiantes, assim como valorizando as novas experiências que elas trazem todos os dias (BROCK, 2011, p. 6).

A importância do brincar imaginativo tem sido discutida e analisada por muitos especialistas em educação:

[...] como tendo um papel crucial no desenvolvimento da capacidade como solução de problemas, criatividade e flexibilidade nas crianças pequenas. Nós acreditamos que por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca. As diferenças entre os profissionais se relacionam não ao fato de o brincar ser ou não uma maneira importante de desenvolver capacidades e habilidades nas crianças pequenas, mas se ele deve ser iniciado pela criança ou mais dirigido pelo professor (MOYLES, 2006, p. 49).

A escolha dos jogos pelas crianças está intimamente relacionada às questões de idade e gênero, e a divisão de gênero é comum entre as crianças. Segundo Moyles (2006), muitas atitudes de exclusão ou inclusão estão relacionadas à forma como as crianças vivenciam as questões de gênero em casa, mesmo antes de ingressarem no ambiente escolar. Intervenções fictícias para meninos e meninas são um desafio porque os educadores precisam abordar a história de vida de cada família, cada criança, abordar questões culturais e trabalhar a igualdade e a diferença.

No entanto, mesmo com os benefícios comprovados dos jogos, as críticas aos jogos continuam difundidas dentro das instituições de ensino, mesmo na educação infantil, por isso concordamos com Smith (2006) quando ele declara “os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância” (SMITH, 2006, p. 29).

Os adultos, principalmente os professores e educadores, podem e devem intervir nas brincadeiras das crianças, especialmente porque algumas práticas podem ser repetidas com muita frequência.

Kishimoto (1998), referindo-se ao papel dos professores em ajudar as crianças a brincar, apontou que Venguer acredita que as crianças pequenas têm dificuldade em implementar seus projetos porque não podem antecipar um plano, então os professores esperam seu desenvolvimento e depois ajudam as crianças, mas não faz o que ela deve fazer.

Para Moyles (2006), as palavras-chave que envolvem o papel dos educadores no brincar são “ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (MOYLES, 2006, p. 30). Para essa autora, isso pode ser feito fornecendo materiais que estimulem o uso das crianças, estruturados como peças de quebra-cabeça. No entanto, deve-se notar: o jogo deve ser jogado em uma faixa etária adequada, para que não se torne muito fácil para a criança, nem muito difícil de montar, mas desenvolva suas habilidades.

No brincar de faz-de-conta, os professores podem participar, e essa participação beneficia o desenvolvimento das crianças de várias maneiras. Isso porque o drama social melhora a comunicação e a interação entre adultos e crianças por meio da intervenção do adulto mais do que outras formas de brincadeira. Moyles (2006)

defende que, para atingir seus objetivos, os professores precisam planejar e organizar uma variedade de atividades lúdicas, como brincadeiras cooperativas (que podem incluir atividades de faz-de-conta), contação de histórias, canto e brincadeiras de voz, que estimulam a criatividade e a imaginação, e incluem a intervenção de adultos e educadores.

É importante que as crianças envolvam ativamente os adultos nas brincadeiras para consolidar relações baseadas na confiança e no respeito mútuo, porque só assim os adultos podem inspirar, motivar e intervir para levar as crianças a avançar em termos de qualidade de brincadeira, atingindo um nível acima de seu nível cognitivo. Para Moyles (2006, p. 120), a maneira mais fácil de fazer isso é sendo simpático e intervindo de forma interativa, pois “somente quando os educadores reconhecem a importância de seu papel no brincar imaginativo é que eles poderão intervir e começar a desenvolver o verdadeiro potencial dessa atividade”.

Segundo Moyles (2002), o brincar “aberto” é o que permite à criança explorar várias possibilidades e aquele que atende às necessidades de crianças de todas as idades. Partindo desse conceito, salientamos que a tarefa do professor é “proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador ou mediador da aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 37).

Para que um adulto intervenha na hora certa, é importante que, no início, o adulto observe as brincadeiras das crianças, para só então poder determinar o nível da criança. Moyles (2006) explicou que os adultos têm potencial para quebrar barreiras como o vocabulário apenas observando com o empenho dos adultos envolvidos no processo.

A abordagem ideal seria os adultos se envolverem na zona de desenvolvimento proximal e deixarem as crianças realizarem tarefas um pouco mais complexas, mas a princípio, com ajuda, com o tempo, à medida que as crianças forem ficando mais maduras, elas poderão desenvolver as mesmas atividades sozinhas. Portanto, novamente é necessário o adulto intervir, pois sabe que à medida que a criança obtém sucesso, novas intervenções são necessárias.

Para Moyles (2006), pode haver várias atividades “mais complexas” em que a autora destaca diferentes construções de blocos em uma caixa de areia ou brincadeiras

mais avançadas, reflexões sobre os diferentes usos de objetos usados na brincadeira, ou ainda uma encenação de história que tenha mais personagens e detalhes de roteiro mais ricos. Portanto, se um adulto pode observar o nível de desenvolvimento de uma criança, ele pode fazer intervenções mais significativas.

Quando o professor intervém no brincar, ele pode atuar na zona de desenvolvimento proximal e estudar diferentes conceitos no brincar de faz-de-conta, que se tornarão mais interessantes e significativos para a criança.

Para Moyles (2006, p. 31) uma outra alternativa para intervenção é “proporcionar estrutura e desafio”, isso pode ser feito por meio do “aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz-de-conta” (SMILANSKY, 1968; SHEFATYA 1990 apud MOYLES, 2006, p. 31).

Ainda relevante para a intervenção adulta, Smilansky apud Moyles (2006, p. 32) fala da importância do “tutoramento do brincar”, que estimula e treina as crianças aumentando o número e a complexidade do brincar de faz-de-conta e sociodramático. “As crianças que aprenderam a brincar desenvolveram mais as habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas [...]”, isso foi observado em relação a outras crianças que não têm o “tutoramento do brincar”.

3005

O tutoramento do brincar de prática repetitiva é quando o professor fornece um modelo para a criança replicar passo a passo, outra forma de intervenção levando em consideração o estágio em que a criança está e aonde ela chegou. No entanto, Moyles (2006) chama a atenção para os problemas que as intervenções repetitivas podem causar quando utilizadas com grande número de crianças, o que muitas vezes ocorre em sala de aula e até mesmo na educação infantil.

Isso realmente economiza tempo e esforço para o professor e transmite às crianças um sentimento de envolvimento com todo o grupo. Entretanto, como as crianças estarão em níveis de desenvolvimento variados, a aprendizagem será fácil para algumas, exatamente no ponto certo para outras e difícil demais para as restantes. (MOYLES, 2006, p. 37).

Na aprendizagem repetitiva, precisamos ter cuidado para não dar muita ajuda, pois pode mudar o papel da criança de ativo para passivo.

A participação dos adultos também pode ser de natureza investigativa para que as crianças reflitam sobre suas brincadeiras, afinal, em brincar de faz-de-conta, nem

tudo que as crianças expressam são seus próprios pensamentos. De acordo com Moyles (2006, p. 20), elas podem apenas estar “experimentando ideias de forma dramática”.

Ter tempo suficiente para que as crianças se engajem e desenvolvam suas brincadeiras é um detalhe importante, principalmente em um cenário hipotético, é necessário fornecer tempo suficiente, se possível, não deve ser estipulado com antecedência, ou, se essa regulamentação for necessária, é importante que os horários sejam flexíveis, e Moyles (2006) nos lembra das armadilhas de hoje:

Os professores e outros adultos raramente se envolvem no brincar infantil. É compreensível, particularmente no contexto atual, que quando as crianças estão absorvidas em seu brincar, os professores aproveitem a oportunidade para trabalhar com os alunos individualmente, em pequenos grupos (MOYLES, 2006, p. 104).

Uma das razões pelas quais os adultos podem ser direcionados para brincar é que a presença dos adultos promove uma valorização do brincar, pois para as crianças, a mera presença no espaço lúdico mostra que elas estão se preocupando com o brincar. Para as crianças, o simples fato de os adultos se interessarem por suas brincadeiras as torna valorizadas. Ainda pertinente a esse conceito, Moyles (2006) disse que a maior interação dos adultos pode orientar esse tipo de brincadeira, que as crianças não fariam sozinhas. Quando um adulto desempenha um papel no brincar, ele pode expandir o contexto e os objetivos da brincadeira, e o adulto também pode servir de modelo, pois as crianças são capazes de aprender imitando os comportamentos e atitudes observados pelos adultos participantes das brincadeiras.

Para Abbott (2006, p. 105), o entrosamento do adulto no brincar infantil pode ser desenvolvido por todos desde que esse adulto se atente e tenha “A sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar” e saiba que essa sensibilidade “é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar”.

No final, os adultos são fundamentais para o processo de melhorar o brincar imaginativo, tomar decisões, servir como modelos e construir a brincadeira. Moyles (2006) defende que tanto na brincadeira livre quanto na brincadeira estruturada, os adultos têm o papel de apoiar, reforçar, organizar e planejar as brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, permitindo o acompanhamento próximo de pequenos grupos de crianças, principalmente aos quatro ou cinco anos.

CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos esclarecer que nossas crianças são diferentes e vivenciam infâncias diferentes, pois a sociedade mudou ao longo da história e essas mudanças influenciaram e moldaram a forma como a infância é vista e valorizada hoje.

Com base nos argumentos desenvolvidos ao longo do trabalho, acreditamos que o brincar é uma fonte inesgotável de aprendizagem para as crianças, principalmente quando o brincar é mediado por professores formados na teoria, o que os aproxima da prática, ainda que possam entrar na brincadeira. Pois, quando o professor souber intervir na hora certa, ele aproveitará para mediar o brincar fornecendo material, organizando o ambiente, propondo uma brincadeira mais elaborada ou problemas que precisam ser resolvidos, melhorando muito a qualidade das brincadeiras.

Para isso, é importante que os adultos conquistem a confiança das crianças e respeitem sua singularidade, disponibilizem espaço e tempo para brincar e, a convite da criança, participem das brincadeiras infantis e as valorizem.

Pensando dessa forma, este trabalho tenta abordar como os professores podem mediar o brincar para enriquecer o momento e colaborar para desenvolver as potencialidades das crianças. Nesse sentido, não ignoramos a importância do entretenimento, dos jogos e do brincar livre, mas damos especial atenção aos faz-de-conta, pois os consideramos um dos processos de brincadeira mais complexos e completos. Isso porque, por meio da socialização, esse tipo específico de brincadeira promove a compreensão da realidade, estimula o pensamento, a criatividade, a aceitação do outro, além de estimular a expressão verbal, a resolução de problemas e a compreensão da realidade por meio da imitação.

Barbosa (2011) afirma que o brincar é historicamente construído e passado de geração em geração, principalmente quando os autores ressaltam a necessidade de os professores planejarem e organizarem o tempo e o espaço para as crianças brincarem. Caso contrário, o brincar por brincar no contexto da educação infantil desaparece em uma atmosfera de respeito aos direitos das crianças.

Este artigo é apenas o começo da compreensão do significado do brincar que buscamos em professores de educação infantil. Estamos cientes dos desafios enfrentados pelos envolvidos na educação infantil institucionalizada quando se trata

de brincar, incluindo a necessidade de reservar tempo e espaço suficientes para incorporar o brincar de qualidade ao ensino. As pessoas tentarão nos convencer de que brincar é perda de tempo e que há coisas mais importantes para oferecer às crianças. No entanto, precisamos superar essa visão reducionista do brincar e continuar lutando para que o brincar seja respeitado e valorizado como direito da criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, M. C. S. **As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, ano 9, n. 27, abr/jun 2011, p. 36 -38.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAZON, F. V. M.; ALVES, C. X.; et al. **(Re) Significando o Lúdico: As situações de interações lúdicas como espaço de reflexão**. Londrina-PR: EDUEL, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Nº 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1996**.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental**. Volume 1 - Introdução. In:_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental**. Volume 2 – Formação pessoal e social. In:_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BROCK, Avril. **A importância do brincar na infância**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, ano 9, n. 27, abr/jun 2011, p. 4 -7.

- _____, Abril. E cols. **Brincadeiras: ensinar para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação Infantil. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano 9, n. 27, abr/jun 2011, p.8-10.
- FRABBONI, Franco. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRANCO, Márcia Elisabete Wilke. **Compreendendo a infância - como condição de criança**. (Caderno de Educação Infantil 11). Porto Alegre. Mediação, 2002.
- HALL, Nigel. **O brincar, o letramento e o papel do professor**. In: MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997, p.13- 43.
- _____, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KITSON, Neil. **“Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta**. In: MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.**
- KULMAN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.

_____, Janet R. **A excelência do brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Imagens da infância na modernidade: da infância que temos à infância que queremos**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org). *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina: Humanidades, 2007. p. 19 - 25.

_____, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. **A importância dos jogos e das brincadeiras na infância**. In.: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.

_____, Jaqueline D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L. (Organizadoras). *As crianças e suas infâncias: O brincar em diferentes contextos*. Londrina: Humanidades, 2008.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. *A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância*. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 9, n. 27, abr/jun 2011, p.39-41.

RINALDI, Carlina. *O Currículo Emergente e o Construtivismo Social*. In: Edwards, Carolyn et all. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde(org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, Anilde Tombolato T.; AGUIAR, Beatriz Carmo L.; OLIVEIRA, Marta Regina F. *A criança e as brincadeiras na representação de professores*. In: PASCHOAL, Jaqueline D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, Gilmara L. (Organizadoras). *As crianças e suas infâncias: O brincar em diferentes contextos*. Londrina: Humanidades, 2008. cap. VI, p. 67-78..

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São PAULO: Martins Fontes, 1991, p.105 -118.

WINNICOT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro:Imago,1975.