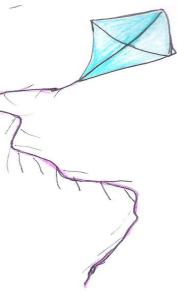


VERSAO PRELIMINAR

A Brincadeira



A Brincadeira na Educação Infantil: “nessa ciranda o mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...”¹

Temos muitas evidências de que a brincadeira é uma das atividades centrais da vida das crianças. No entanto, historicamente as brincadeiras têm sido concebidas de diferentes maneiras: como manifestações naturais, como recreação, como sinônimo de jogo didático. A definição da brincadeira, assim como a distinção entre os termos brincadeira, jogo e brinquedo são bastante complexas e, portanto, difíceis de serem explicitadas. Nesse sentido, optamos por apresentar brevemente a concepção de brincadeira que nos orienta e esclarecer algumas ideias que interferem diretamente no modo como estruturamos espaços e tempos para as crianças brincarem.

[...] tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.

Manoel de Barros

¹ Trecho da cantiga “Ciranda” de Sandra Peres e Paulo Tatit.

Brincadeira, jogo e brinquedo: o que diferencia estes termos? De acordo com autores como Brougère (1995) e Kishimoto (1994) é muito difícil distingui-los e um movimento interessante é **compreender o sentido a eles atribuídos em diferentes situações**. Essa afirmação dos autores fica clara quando vamos ao dicionário (Ferreira, 1999) e buscamos o significado destas palavras: brincadeira é identificada como “ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento; passatempo; divertimento”. Para a palavra brinquedo encontramos “objeto para as crianças brincarem, jogo de criança, brincadeira” e para jogo “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho; passatempo”. Ao analisar os significados encontrados identificamos pontos de convergência que permitem a utilização, muitas vezes indiscriminada, destes termos, mas nos apoiaremos na literatura específica sobre brincadeira para delimitar alguns conceitos que nos ajudarão a fazer escolhas ao considerarmos a brincadeira no contexto da educação infantil.

Partimos da compreensão que a brincadeira pressupõe aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar (BROUGÉRE, 1995; 2002). O mesmo ocorre com o jogo, que é uma ação social dotada de significação e, por isso, pode ser tomado como sinônimo da brincadeira. Já o brinquedo aparece como um objeto, um suporte para a brincadeira². Geralmente a utilização de termos muito específicos ocorre quando há a intenção de fazer referência as suas diferenças e/ou particularidades, como o jogo didático e o jogo livre, termos que expressam concepções diante das quais devemos nos posicionar.

Em relação ao jogo didático, comumente identificado como aquele que tem por objetivo ensinar algo previamente definido pela professora, queremos chamar a atenção para uma indicação de Brougère (1995). Segundo o autor: “uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de

² No texto “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, Vygotsky (1994) utiliza o termo brinquedo como sinônimo de brincadeira, embora seja uma importante referência optamos por utilizar o termo brinquedo relacionado ao objeto brinquedo e não a ação social brincadeira.

brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma" (BROUGÈRE, 1995, p. 103). Desse ponto de vista, podemos afirmar que o jogo/brincadeira didático dá contornos à brincadeira que a descaracteriza, pois já não é a interação da criança com o seu contexto social e cultural, mobilizada pela sua intenção de brincar que predominam na brincadeira, mas a intenção do adulto que tem por objetivo o ensino didático.

Essa afirmação não desqualifica a ação das profissionais nos momentos de brincadeira das crianças, nem o potencial de aprendizagem que a brincadeira contém, pelo contrário, busca identificá-los: as profissionais têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento destas situações pelas professoras. Didatizar a brincadeira significa sobrepor os objetivos e estratégias das profissionais aos das crianças, o que de fato descaracteriza o seu caráter lúdico, não de aprendizagem, pois como afirma Wajskop (2005, p. 34): "a brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas".

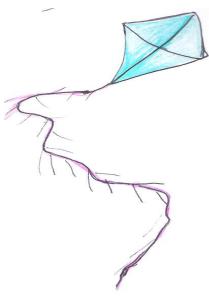
Já a utilização do termo "brincadeira livre", refere-se correntemente aos momentos em que as crianças têm liberdade de escolha sobre o quê e como brincar. Mas, de acordo com Prado (1998), este "livre" é relativo, já que o espaço e o tempo são delimitados pelos adultos e as crianças agem a partir das condições dadas. Nessa perspectiva, podemos nos questionar: há brincadeira livre? Considerando o fato de que as crianças estão em espaços institucionalizados estruturados pelos adultos que definem os tempos e espaços a serem

utilizados, a resposta é não. Paradoxalmente, o que caracteriza a brincadeira é a liberdade de ação, sempre mediada por artefatos culturais simbólicos e materiais, o que a torna uma arena de ação das crianças.

Relacionado ao termo “livre” aparece o termo “espontânea”, que também merece atenção, tendo em vista que sua utilização remete para uma ação movida unicamente pela iniciativa da criança, o que sabemos que é pouco provável, pois há condicionantes sociais e culturais que definem a brincadeira das crianças.

Ao abordarmos a brincadeira enquanto eixo estruturante (e estruturado a partir) das experiências das crianças, essas concepções e escolhas que aqui anunciamos ficarão mais visíveis, principalmente quanto às possibilidades de efetivação nos contextos das instituições de educação infantil.

Temos dificuldade em valorizar as brincadeiras como uma ação social relevante na constituição das experiências e aprendizagens das crianças, por mais que elas nos dêem, o tempo todo, pistas de que a brincadeira é algo fundamental em suas vidas. Quem viveu na infância a experiência de construir pontes, estradas, carrinhos, torres, fogão, de fazer cozinhadinhos com areia, água, toquinhas e elementos diversos encontrados na natureza, deve compreender os sentidos e significados que as crianças atribuem ao brincar e aos pauzinhos de madeira, aos retalhos, às caixas, às pedrinhas, às cordas, aos galhos, aos brinquedos e tantos outros elementos inseridos por elas nas brincadeiras.



Aqui na creche a gente “aprende a brincar”!!!

Os bebês são iniciados na brincadeira pelos adultos com os quais convivem no início de sua vida, um exemplo disso são as brincadeiras de esconder uma parte do corpo, que costumamos fazer com os bebês. Aos poucos, de acordo com o Brougère (1995, 2002), o bebê começa a se inserir no espaço e no tempo do jogo, primeiramente mais como um brinquedo do adulto. No decorrer dessas situações o bebê vai se tornando um parceiro, assumindo a seu modo, o mesmo papel do adulto. Além dessa iniciação, seus comportamentos advêm das descobertas. A criança aprende desse modo, “[...] a reconhecer certas características essenciais do jogo: *o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, [...]*” (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

A partir dessa compreensão, cabe às profissionais da educação infantil, contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na brincadeira, desde que são bebês, interagindo com eles, planejando e estruturando tempos, espaços e materiais apropriados às suas experiências, incentivando seus movimentos de exploração, descoberta e significação nos ambientes da instituição. Deve-se também acompanhar as brincadeiras das crianças, mediante a observação e o registro, no sentido de criar condições para a sua diversificação e/ou reiteração, incluindo elementos que permitam a sua complexificação.

A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro.
(BROUGÈRE, 1995, p. 98)

A participação em **brincadeiras com outras crianças** é fundamental à aprendizagem da brincadeira, sendo a instituição de educação infantil um espaço privilegiado para o encontro entre as crianças e para a vivência da brincadeira. Mas, não basta que as crianças partilhem o mesmo contexto, elas precisam dispor de espaços e tempos para a brincadeira, que devem ser previamente planejados pelas professoras, considerando não só a idade das crianças, mas principalmente seus interesses e repertórios e tendo em conta os objetivos que foram delineados para o grupo.

Na brincadeira entre os pares³, as crianças, mesmo as pequeninas, têm a oportunidade de experimentar situações diversificadas que lhes conferem a possibilidade de fazer escolhas, apresentar e tornar compreensível ao outro o seu ponto de vista - o que envolve o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, lançar mão de conhecimentos elaborados em outras situações - seja mediante a vivência direta ou observação, e reconhecer no outro características que os aproximam ou distanciam, o que permite que grande parte das crianças elejam seus parceiros privilegiados, rompendo com a idéia naturalizada de que o fato das crianças terem a mesma idade as aproxima em termos de interesses.

No entanto, as profissionais devem estar atentas a esses processos, já que os motivos do distanciamento de alguma criança podem estar vinculados a razões que merecem ser mediadas. Por exemplo, escolher um parceiro para a brincadeira porque ele porta brinquedos que me interessam e excluir um outro pelo

³ O termo “pares” não se refere a duplas, mas sim a relação das crianças com outras crianças.

inverso, pode exigir uma intervenção das profissionais, que atentas aos movimentos das crianças conseguem identificar as situações que exigem uma intervenção, para que nenhuma criança se sinta excluída.

Mostra-se também fundamental planejar encontros regulares entre crianças de diferentes grupos e idades, com a intenção de que possam se tornar parceiros de brincadeira. O processo de aproximação e construção de afinidade entre as crianças – sobretudo de diferentes idades – precisa prever encontros constantes e prolongados, pois esse não é um processo simples, linear e imediato. Ao estarem juntas as crianças começarão a se conhecer, e isso significa observar umas às outras, perceber os modos como brincam, viver disputas e conflitos relacionados aos materiais, enredos, papéis. Nesse processo, com o auxílio das profissionais, as crianças construirão afinidades, aprenderão a negociar e fazer acordos, a experimentar conflitos, a se comunicar, a compartilhar – elementos fundamentais da brincadeira que permitem que as crianças desenvolvam competências que são a todo o momento convocadas nas relações sociais.

Na interação entre crianças de diferentes idades, as crianças se beneficiam das competências linguísticas, interativas, dentre outras, dos seus pares. As aprendizagens, nessas situações, ocorrem por intercâmbio, deste modo, as crianças podem aprender umas com as outras comportamentos sociais e obter informações que não dominam, bem como aprender a sutileza das relações, já que as situações de cuidado, a disposição para os tempos e modos de agir do outro são constitutivos dessa interação.

Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

(VYGOTSKY, 1998, p. 134)

No entanto, a proposição do encontro entre diferentes idades coloca o desafio, irrevogável, do planejamento coletivo, já que as fronteiras entre os diferentes grupos são alargadas e as profissionais assumem a responsabilidade pelas crianças como um todo, ou seja, o aprendizado do coletivo não se limita apenas as crianças, que nas relações que estabelecem “impõem” também aos adultos a tarefa de aprender com as possibilidades e melindres das relações com o Outro.

Ao ampliar seu olhar sobre o contexto social em que está inserida, a criança, que inicialmente se interessa pelos objetos em si expande esse interesse para a sua função social. Imitar os adultos em suas relações sociais torna-se objeto do faz-de-conta, constituindo-se em uma atividade importante da criança. Nessa atividade lúdica, enfatiza Suely Mello (2007), são exercitadas importantes funções que estão em processo de desenvolvimento na criança: a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência (p. 6).

O processo que envolve a manipulação do objeto e o seu uso a partir da sua função social é bastante importante de ser considerado pelas profissionais, tendo em vista a familiaridade que as crianças desenvolvem com os objetos a partir do momento que os têm a sua disposição. Sendo assim, deve-se disponibilizar objetos diversificados às crianças, desde os bebês, já que mesmo que eles não os utilizem em sua função social, o fato de poder explorá-los lhes permite adquirir maior domínio sobre o objeto, o que por sua vez pode tornar mais rica a experiência com o mesmo objeto em uma situação de seu uso contextualizado.

Um exemplo dessa questão refere-se à disposição de brinquedos de faz de conta para os bebês e de objetos de uso cotidiano com diferentes materiais e texturas como sugerem Goldschmied e Jackson (2006) ao propor o “cesto dos tesouros”. Segundo as autoras os bebês devem experimentar diferentes sensações e explorar os objetos de diversos modos, para tal elas propõe a organização de pequenos cestos contendo objetos de uso cotidiano de materialidades diversas. Os objetos devem provocar a curiosidade e interesse

das crianças por meio de: “tato: textura, formato, peso; olfato: uma variedade de cheiros; paladar: tem um alcance mais limitado, porém possível; audição: sons como o de campainhas, tilintar, batidas, coisas sendo amassadas; visão: cor, forma, comprimento brilho” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 125). Alguns objetos sugeridos para compor o cesto são objetos naturais como conchas grandes, pinhas, pedra-pomes, seixos grandes, limão; objetos feitos de materiais naturais como bola de fios de lã, pequenos cestos, pincel de barba; objetos feitos de madeira como chocinhos, pequeno tambor, castanholas, colher ou espátula; objetos de metal como sinos, forminhas, campainha de bicicleta, espremedor de alho, molho de chaves, triângulo de metal e objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele como bola de borracha; bola de tênis, bolsinha de couro, saquinhos de pano contendo lavanda, alecrim, tomilho, cravos-da-índia; objetos de papel e papelão como cilindros de papelão, pequenas caixas de papelão e papel impermeável. Objetos plásticos são tidos como desnecessários ao cesto dos tesouros, já que as crianças convivem com esse tipo de material na maioria dos objetos que manipulam.

Para a exploração dos objetos o ambiente deve ser organizado de modo seguro, de preferência com colchões como base e/ou almofadas para encosto e o número de bebês a explorar o cesto deve ser no máximo três. A presença de uma profissional é fundamental, pois ela deve observar os modos que as crianças exploram os objetos e só intervir em situações de conflito, que indiquem essa necessidade, ou de manipulação que possa implicar em risco para o bebê.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com outras crianças.
(BROUGÈRE, 1998, p. 26)

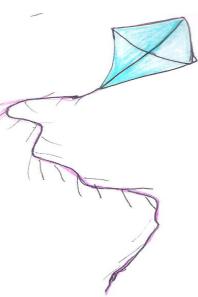
O brincar envolve corpo e mente, e possibilita experiências e trocas culturais diversas entre as crianças. Ao brincar as crianças observam, se movimentam, exploram objetos e espaços, tornam-se outros (animais, pessoas, seres diversos), inventam, conversam, criam cenários e contextos. Muitas emoções, prazer, conflitos, curiosidade e expressividade estão presentes no brincar.

A brincadeira é um dos pilares das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar na nossa constituição humana. Para as crianças a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas - coletivas e individuais - de interpretação do mundo.

Brincar, afirma Ferreira (2004, p. 84), é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se preparar para ele, mas utilizando-o como recurso comunicativo, participando na vida cotidiana pelas versões da realidade produzidas na interação social, atribuindo significado às ações. Então, *brincar*, segundo a autora, é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela

Embora se constate que muito do brincar se inspira no mundo adulto, é um equívoco supor que se trata de uma mera reprodução ou réplica grosseira da vida adulta. [...] apesar de considerar que nas suas brincadeiras elas podem repescar os temas e representar os papéis e as formas de relação que observam e experimentam no/com o mundo adulto, [...] elas são seletivas nos modos como os apreendem e interpretam, e expressam a sua diferença [...] pelos significados, performances e usos sociais criativos, transformadores ou transgressores que lhes investem. [...] elas, colectivamente, ao reconstruírem conceptualmente o contexto físico, durante ou para as suas brincadeiras, bem como aspectos da vida social adulta, não só aumentam o seu conhecimento dela em termos do contexto presente como, simultaneamente, se apresentam nas suas próprias realidades sociais (FERREIRA, 2004, p. 85).

linguagem. Ainda que a brincadeira não tenha como objetivo a preparação para um momento futuro, já que a criança quando brinca não objetiva dominar uma determinada situação ou papel para mais tarde desempenhá-lo de modo mais qualificado, é inegável que ao brincar as crianças experimentam situações que de outro modo não experimentariam e que adquirem competências sociais que serão convocadas em outros momentos. O desafio que se coloca é observar as brincadeiras das crianças e dar visibilidade a esses processos que são complexos e fundamentais ao seu desenvolvimento.



Vamos construir “edifícios de fantasia”⁴?

Vygotsky (1987; 1994) destaca a atividade criadora como condição de todos os seres humanos inseridos na cultura. Segundo o autor, na infância os processos criadores se refletem, sobretudo, na brincadeira, sendo produto de um tipo de impulso criativo que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações, provenientes de elementos extraídos da realidade, pois tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas por outros sujeitos com quem o sujeito se relaciona. Isso significa que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade

⁴ Expressão utilizada por Vygotsky (1987) no ensaio intitulado “La imaginación e el arte em la infância”.

da experiência acumulada⁵ pelo ser humano, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de propormos experiências diversas às crianças no cotidiano, que rompam com práticas que padronizam e uniformizam suas produções e possibilitem a construção de seus edifícios de fantasia. De acordo com Vygotsky (1994), ao brincar as crianças realizam desejos que não seriam realizáveis, criando situações imaginárias ligadas ao campo do significado. Desse modo libertam-se da percepção imediata dos objetos ou da situação que as afeta de imediato. Descobrem que ora podem ser mamãe, ora leão, ora motorista, entre tantos outros personagens e objetos, como avião, trem, e que um pedaço de madeira na brincadeira pode virar ora mamadeira para o bebê, ora sabonete, ora telefone...

Os brinquedos e brincadeiras são, portanto, muito importantes para a criação do imaginário, que só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam, sendo o imaginário fundamental para a produção simbólica das crianças, que as permite acessar as produções culturais mais amplas, reproduzi-las e produzir cultura. A riqueza de elementos diversos, provenientes de experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas.

Nessa direção, não podemos esquecer a importância da aproximação às **brincadeiras infantis tradicionais**, assim como **aos materiais e brinquedos** utilizados nessas brincadeiras. Para Piacentini (2007) a curiosidade infantil, mesmo daquelas crianças que têm grande familiaridade com brinquedos eletrônicos, “[...] tem a possibilidade de se derramar e expandir numa às vezes não mais familiar, mas sempre saudável expressão de uma interioridade que se projeta na força da magia anunciada nas bolinhas de

⁵ Conceito proveniente da teoria desenvolvida por Vygotsky (1994; 1999), que atribui à educação o papel insubstituível da apropriação da “experiência culturalmente acumulada”.

vidro ou no batizado da boneca, nos carrinhos de roda ou na perna-de-pau, no menino-boi que toca o engenho de farinha de mandioca ou no cavalinho de bambu" (p. 1).

Ainda que as brincadeiras tradicionais façam parte da cultura popular e sua transmissão, comumente, ocorra oralmente de geração para geração, Kishimoto (s/d) chama a atenção para o fato de que imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardadas em gavetas que não foram mais abertas, em virtude dos modos de vida atuais impossibilitarem a transmissão oral nos espaços públicos; o que responsabiliza as instituições de educação infantil no sentido de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo e enriquecem a expressão imaginativa da criança.

A brincadeira:

**uma experiência
que exige
planejamento constante**

Ao observarmos e refletirmos sobre os repertórios de brincadeiras e os modos como as crianças do grupo em que atuamos brincam, podemos obter indicativos para o planejamento de

A brincadeira, assim como as demais experiências das crianças, deve ser proporcionada nas instituições de educação infantil de modo lúdico, pleno, significativo e complexo. O direito das crianças de interagir, fazer explorações, experimentações, de tomar decisões e fazer escolhas, precisa ser assegurado nas práticas que envolvem essa, que é a principal linguagem da infância.

tempos, espaços que favoreçam o brincar. Tal movimento possibilita a valorização e a reflexão sobre as experiências lúdicas das crianças, e uma ação **intencional no sentido de respeitá-las, ampliá-las e diversificá-las.**

Conceber a brincadeira - em uma perspectiva pedagógica - exige proposição por parte das professoras e práticas de **observação, registro e análise sistemáticos**. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto escolha da criança, mas que cabe às profissionais criar condições adequadas para que as crianças brinquem, seja sozinhas se for a sua escolha, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com os adultos. Identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as potencialidades que existem na brincadeira e que acima de tudo, ela é um direito e uma atividade valorizada pela criança.

Assim, apresentamos alguns indicativos que podem contribuir para a construção de um olhar em direção às brincadeiras das crianças, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre as mesmas e planejar tempos e espaços apropriados a sua concretização. Deve-se observar e analisar como os bebês interagem e se expressam quando as professoras propõem brincadeiras, como interagem e se expressam entre si, quando se relacionam com crianças maiores durante situações de brincadeira, em relação aos espaços, materiais e brinquedos disponibilizados.

Também deve-se estar atento a quais espaços e materiais provocam a curiosidade e a ação dos bebês e das crianças maiores, buscando perceber se brincam com os elementos que estão disponíveis, como brincam e do quê brincam. Outras questões fundamentais para a consideração da brincadeira das crianças pequenas no planejamento é identificar que relações estabelecem durante a brincadeira, que papéis assumem, que usos fazem dos objetos, quais seus espaços preferidos e como estruturam o espaço para brincar.

A professora tem um papel muito importante ao selecionar os suportes que dispõe às crianças, sejam esses suportes materiais (objetos, brinquedos) ou imateriais (filmes, histórias, músicas etc.), que provocam e dispõem elementos para as brincadeiras das crianças, sempre considerando que é importante conhecer os elementos culturais que estão presentes nas brincadeiras das crianças, mas que a sua ampliação ou re-significação também dependerão das escolhas da professora no momento em que elabora o seu planejamento. Por exemplo, se a professora observa que ao brincar as crianças reproduzem estereótipos de gênero, ela pode intencionalmente organizar espaços com elementos que provoquem as crianças a externalizarem seu ponto de vista, para que outras crianças, ou mesmo para que ela, possa mediar esse posicionamento, ou ainda mais pontualmente apresentar uma história, um vídeo que traga para as crianças outros referenciais e as ajudem a elaborar outros conceitos em torno desses estereótipos.

Uma experiência, ocorrida em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, contribui para a reflexão sobre a estruturação pelas professoras de proposições em torno da brincadeira no contexto das instituições de educação infantil. A seleção dessa experiência, que fez parte de uma pesquisa e está documentada, deve-se ao fato dela contemplar situações corriqueiras de brincadeira das crianças, as quais muitas vezes não são foco de atenção e de análise:

A intenção do trabalho era a de procurar conhecer os modos como as crianças daquele grupo brincavam, os prováveis sentidos e significados produzidos por elas. Práticas de observação e registro permitiram captar as ações das crianças no desenvolvimento das suas brincadeiras, os papéis assumidos, as falas, os usos que as crianças faziam dos objetos, dos tempos e espaços. possibilitando uma outra relação com os universos de brincadeira, que até então pareciam conhecidos e naturais. A compreensão da importância da brincadeira como espaço de reprodução-produção cultural conduziu à decisão de planejar os tempos, espaços, os suportes materiais, com o

objetivo de ampliar as brincadeiras. Uma das professoras da instituição reflete sobre o processo de planejamento a partir das análises dos registros das brincadeiras das crianças:

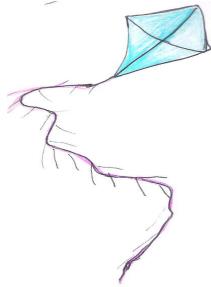
Pensando sobre a forma de planejar a partir de indicativos das crianças e também dos diversos olhares, iniciamos algumas ações em relação ao espaço físico e à ampliação de conteúdos oferecidos às crianças. Construímos módulos de madeira e as crianças pintaram para servir de divisórias, ao mesmo tempo, tais módulos serviram para guardar objetos e/ou como suporte de algumas brincadeiras. Combinamos que a partir das brincadeiras de Lobo Mau, ampliaríamos o repertório de histórias. Conversamos sobre a importância de contar, ler, dramatizar histórias no cotidiano [...]. A partir das observações já existentes em relação às proposições das crianças, os adultos organizaram materiais como toquinhas de madeira, materiais de sucata, cds musicais diversos e um acervo maior de histórias infantis. Esta organização dos materiais permitiu novos enredos de brincadeiras – de fadas, bruxas, navio, pescaria, carros de transporte – e a produção de novos instrumentos musicais. (Relato de Marisa Meksenas, 2004, p. 2)

A partir da análise e interpretação de registros de brincadeiras das crianças as professoras propuseram-se a continuar o processo de diversificação dos repertórios das crianças, como relatam no registro a seguir:

O movimento de registro e reflexão de nossas ações e das ações das crianças nos remeteu a considerar situações que vinham ocorrendo no grupo de crianças em relação à fantasia e a imaginação. A partir das brincadeiras de Lobo Mau, decidimos apresentar outros elementos buscando diversificar os repertórios das crianças, como: histórias de bruxas, fadas, duendes, rei, rainha, castelos; passeios à lugares com uma arquitetura que provocasse a imaginação das crianças como, por exemplo, o Palácio Cruz e Souza; pesquisas de imagens sobre esse universo em livros e na internet. (Registro realizado pelas professoras Ana Alice Dias e Maria H. da Cruz em 09/12/2004)

Os processos de observação e reconhecimento dos interesses das crianças exigem um acompanhamento contínuo das profissionais, que à medida que se aproximam das experiências das crianças podem incluir elementos que as provoquem a viver outras situações. Uma questão importante é considerar que nem todas as crianças se interessarão pelos mesmos repertórios, geralmente em um único grupo de crianças há uma grande diversidade de interesses, o que exige que além da ampliação de referenciais, haja também

uma diversificação, no sentido de atender as diferentes expectativas, bem como oferecer possibilidades de escolha às crianças.



Alguns modos de atuação da/s professora/profissionais na brincadeira:

- ④ Planejar e criar condições para a realização de brincadeiras nos espaços internos e externos das instituições de educação infantil, articulando as proposições da professora do grupo com as professoras e professores de educação física;
- ④ Organizar os diversos espaços (hall/refeitório, corredor, parque, salas, dentre outros) com brinquedos, materiais e estruturas diversas, provocadores da brincadeira, da imaginação e da fantasia;
- ④ Participar - observando atentamente ou na condição de proposito ou participante coadjuvante, das experiências lúdicas, das descobertas e brincadeiras das crianças;
- ④ Organizar espaços e tempos para que os bebês brinquem entre si, dispondo diferentes tipos de brinquedos, não só os de encaixar e montar, mas também brinquedos utilizados em situações de faz-de-conta e do cotidiano, que provoquem diferentes formas de manipulá-los. Também prever tempos para os bebês brincarem com crianças de diferentes idades e com as profissionais;
- ④ Incentivar os bebês a explorar os espaços e materiais estruturados para suas experiências lúdicas; dentre eles o parque;
- ④ Acompanhar de modo atento, registrando (por meio da escrita e quando possível de áudio, vídeo, fotografia) as experiências de descoberta dos bebês e das crianças e de modo contínuo os repertórios de suas brincadeiras;

- ⑤ Verificar e requerer as condições institucionais – relativas aos tempos, brinquedos, materiais e espaços - para que o brincar se constitua numa atividade significativa, diversificada e complexa para todas as crianças;
- ⑥ Promover o acesso constante das crianças a livros diversos, músicas, filmes, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras;
- ⑦ Oportunizar tempo livre às crianças para suas criações e brincadeiras, no encontro com seus pares e com outras crianças de diferentes idades;
- ⑧ Considerar e incentivar a participação das crianças na organização das brincadeiras, auxiliando-as sempre que houver necessidade (disponibilizando materiais e ajudando a viabilizar a construção das estruturas necessárias às brincadeiras);
- ⑨ Disponibilizar permanentemente brinquedos e materiais diversos às crianças, guardá-los em locais de livre acesso a elas (em estantes baixas, dentro de caixas identificadas, com tamanho e peso que permitam que as próprias crianças as manipulem etc) e com uma estética que convide à brincadeira;
- ⑩ Valorizar os modos como as crianças organizam os brinquedos, materiais, objetos, espaços;
- ⑪ Arranjar e verificar se os materiais, espaços e tempos prevêem e incentivam a brincadeira e a possibilidade das crianças escolherem, experimentarem e estruturarem de forma segura materiais e brinquedos, mesmo sem a presença direta dos adultos;
- ⑫ Buscar respeitar o tempo necessário à produção e organização das brincadeiras das crianças, prevendo-o no planejamento;
- ⑬ Em caso de interrupção da brincadeira, assegurar às crianças que desejem continuá-la sua retomada e continuidade, procurando manter e respeitar a organização dos espaços realizados por elas;
- ⑭ Compartilhar com as crianças e suas famílias os registros das explorações, descobertas e brincadeiras das crianças;
- ⑮ Ter uma postura que evidencie valorização, interesse e respeito pelas experiências lúdicas e brincadeiras das crianças, sendo que a observação e análise dos registros das suas brincadeiras podem disponibilizar importantes indicativos quanto à postura das profissionais frente às ações das crianças;
- ⑯ Garantir, às crianças com necessidades especiais, a acessibilidade aos espaços, materiais, objetos, brinquedos, de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras, isso se torna possível à medida que o espaço é estruturado considerando a

- diversidade de necessidades das crianças, que os objetos atendam as suas demandas e que as relações com as crianças sejam mediadas de modo cuidadoso pelas profissionais;
- ⑤ Disponibilizar e ajudar as crianças a descobrirem novas possibilidades de brincadeira, a estruturar cenários e criar brinquedos com materiais recicláveis (sucatas), vestimentas e construções diversas;
 - ⑥ Colecionar e construir com as crianças materiais variados para suas brincadeiras (tocos de madeira, pedras, conchas, materiais recicláveis, objetos “papietados” etc);
 - ⑦ Propor experiências com brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como o acesso a imagens e narrativas que possibilitem o conhecimento e a valorização de contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Essas proposições exigem pesquisa e estudo por parte das professoras e devem ser propostas ao longo do ano, e modo articulado às demais proposições;
 - ⑧ Possibilitar e planejar brincadeiras nos espaços externos da instituição, disponibilizando brinquedos e materiais diversos, assim como experiências com água, areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza;
 - ⑨ Incentivar, meninos e meninas, desde pequeninhos, a experimentar e compartilhar as mais diversas experiências de brincadeira, propondo brincadeiras, estruturando espaços ricos em possibilidade lúdicas, prevendo tempos para brincar e principalmente não enclausurando a brincadeira aos tempos e espaços fragmentados dentro de uma rotina pré-definida e homogênea.