

## “MUNDO DE GIGANTES”, MUNDO DE CRIANÇAS: INTERAÇÃO OU INTERDIÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA?

Ana Marieli dos Santos<sup>1</sup>  
(Unioeste - Campus de Francisco Beltrão)

Benedita de Almeida<sup>2</sup>  
(Unioeste - Campus de Francisco Beltrão)

**Resumo:** A proposta do texto é apresentar reflexões sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança e o conhecimento sobre o brincar na formação e prática de um grupo de professores egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Francisco Beltrão/PR. A reflexão orienta-se pela perspectiva sócio-histórica, que ressalta as contribuições das mediações culturais para o desenvolvimento. O objetivo é compreender as relações e contradições da dinâmica curricular que contextualiza a ação pedagógica do professor e implica a interação ou a interdição do brincar na organização escolar e no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a forma como a escola se organiza tem importantes repercussões na forma como adultos e crianças sentem, imaginam e interagem para a apropriação da cultura. Os resultados apontam para a restrição dos tempos de brincar à medida que avança a escolarização da criança e para a ocorrência de um processo de didatização da brincadeira, que passa a ser usada para exercitar e facilitar a transmissão de conteúdos, perdendo suas características constitutivas e tornando-se uma atividade pedagógica.

**Palavras-Chave:** Cultura; Infância; Brinquedo; Formação de professores.

## “WORLD OF GIANTS”, WORLD OF CHILDREN: INTERACTION OF REFUSAL OF THE PLAY AT SCHOOL?

**Abstract:** The purpose of the paper is to present some ideas on the importance of playing for a child's development and also the knowledge about the importance of playing in teachers' education for egresses of de Pedagogy Course at Western Paraná State University - Brazil. The reflection is driven by the social-historical perspective, which uprings the cultural behavior contribution for the child development. The aim is to understand the relationships and contradictions of the curricular dynamics that permeate the teacher's pedagogical action and implies in either interaction or interdiction of the playing act inside the school organization and in learning and teaching process. Additionally, one must consider that the way the school is organized has a direct impact in how children and grown-ups feel, imagine and interact with the process of culture appropriating. The result point towards the reduction of playing-dedicated time as while the child advances in school, and also toward a playing didactization process, which then starts to be used to exercise and facilitate the knowledge transmission, losing its formal characteristics and becoming a pedagogical activity.

**Keywords:** Culture; Childhood; Playing; Teachers' education.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão, PR. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/UNIOESTE/Fundação Araucária. E-mail: annamarieli\_fb@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão, PR. E-mail: beneditaalmeida@yahoo.com.br.

## 1 INTRODUÇÃO

“Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa que teve o propósito de analisar o brinquedo<sup>3</sup> como princípio educativo, bem como o conhecimento sobre a ludicidade na formação e prática de um grupo de professores egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Francisco Beltrão/PR, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), na rede pública municipal. A reflexão orienta-se pela perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, para compreender as circunstâncias particulares e as influências do contexto na prática pedagógica em que a escola se organiza para contribuir com a aquisição, pelas crianças, através do brinquedo, da cultura e dos conhecimentos produzidos humana e historicamente.

Desenvolvida na perspectiva dialética, a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso, estudo em que os sujeitos responderam a questionários para dar subsídios aos aspectos essenciais do objeto de estudo. As leituras sobre a temática propiciaram compreensões sobre o assunto e fundamentaram a organização do questionário, cujo teste foi realizado com profissional da educação atuante nas séries iniciais do EF. A escolha dos sujeitos foi feita com base na pesquisa do Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas - RETLEE<sup>4</sup> (em realização, com 27 egressos do período de 2002 a 2007 do Curso de Pedagogia da Unioeste). Para o presente estudo, foram selecionados 17 sujeitos, considerando sua disponibilidade para participação.

A partir das informações obtidas no teste, foi elaborado um roteiro de questões e, no período de outubro a dezembro de 2009, aplicamos 17 questionários: 7 com professores do 1º ano do I ciclo, 3 com professores do 2º ano do I Ciclo, 4 com professores do 3º ano do I ciclo e 3 com professores do 1º ano do II ciclo. Os dados obtidos com as respostas foram organizados em cinco eixos, para análise, considerando a importância de tempo e espaço destinados à brincadeira na prática pedagógica desse grupo de sujeitos, a fundamentação teórica buscada nos estudos sobre a temática e as evidências da própria investigação: (1) conhecimento dos sujeitos sobre o papel do brinquedo na formação humana e no processo de

---

<sup>3</sup> Neste estudo utilizaremos as expressões brinquedo, brincar, brincadeiras, jogos como sinônimas, fundamentando-nos em Vigotski (1998a), e as consideraremos como atividades lúdicas, que permitem à criança *expressar-se, utilizando a imaginação*.

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa “Egressos de Curso de Pedagogia: relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola de educação básica”.

ensino-aprendizagem que desenvolvem; (2) concepções e implicações do brincar na prática pedagógica; (3) situações de brinquedo; (4) desafios e limites vivenciados para a realização das brincadeiras; e (5) formação de professores. Nesse contexto, investigamos as relações e as contradições da dinâmica curricular que contextualiza a ação pedagógica do professor e implica a interação ou a interdição do brinquedo na organização escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O texto está dividido em três sessões, sendo a primeira destinada à análise da importância de tempos e espaços do brincar como potencializador de aprendizado e aquisição de conhecimentos na relação da criança com o mundo. Na segunda parte discutiremos sobre as interações e as contradições do brinquedo nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental e as apreciações resultantes dos estudos e das análises integram a terceira parte.

## **2 TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR: A CRIANÇA E O MUNDO**

Muitas pesquisas e diretrizes de políticas públicas têm evidenciado o papel do brinquedo como potencializador de aprendizado e aquisição de conhecimentos. Definido como uma atividade histórico-cultural que exerce papel fundamental na constituição dos sujeitos, pois age no processo de desenvolvimento e na constituição cultural, o brinquedo atua na formação da imaginação, da consciência, do pensamento autorregulado, portanto, do intelecto humano.

Estudos de Vigotski (1998a), de Leontiev (2001) e de Benjamin (1984) destacam a importância do brinquedo como elemento que constitui um processo psicológico novo e humanizador na criança: a imaginação. Segundo os autores, o brincar é, realmente, um instrumento pelo qual a criança adquire conhecimentos sobre o mundo, com ele se relaciona, aprende os papéis sociais e desenvolve seu intelecto. Para tanto, enfatizam a necessidade de um espaço/tempo reservado para a brincadeira e o conhecimento do professor para assegurar o desenvolvimento de capacidades e potencialidades, pelo brincar.

No âmbito organizativo da educação escolar, as *Orientações Gerais* para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004) argumentam que as crianças têm aguçadas as características da imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender e, também, uma forma privilegiada de conhecer o mundo pelo brincar. É, no entanto, necessário instituir uma nova forma de ver a criança, como ela pensa, sente e imagina o mundo, reconhecendo suas linguagens e especificidades (KRAMER, 1996).

É importante ressaltar que a relação da criança com o mundo, através do brincar, pode ser vista como uma atividade humana criadora, que permite socialização, criação e novas formas de interpretação que impulsionam seu desenvolvimento físico e mental. (VIGOTSKI, 1998a). No brincar, a criança cria situações novas de aprendizagem. Ao agir de maneira diferente das realizadas no dia a dia, ela rompe com as características fossilizadas pelos limites impostos pelo ambiente e forma seu próprio modo de ver o mundo. Por mais que os brinquedos sejam transmitidos para as crianças como objetos de culto, apenas com a imaginação transformam-se efetivamente em brinquedos, recebendo interferências do contexto e experiência culturais. Durante as brincadeiras, até mesmo “[...] uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIM, 1984, p. 65).

Muitas formas de conhecimento estão envolvidas no brincar: representações, gestos, expressões que caracterizam determinados lugares e que possibilitam à criança a apropriação da cultura e conhecimento produzidos historicamente. De acordo com Vigotski (1998a), quando a criança é pequena, consegue realizar seus desejos imediatamente, mas, na idade pré-escolar, surgem as tensões entre os desejos irrealizáveis imediatamente. Essa tensão faz com que a criança se envolva em um “[...] mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 1998a, p. 122).

É nesse processo que o brincar constitui um espaço de aprendizagem, pois a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança ultrapasse o desenvolvimento já alcançado e possibilitando outros aprendizados. No brincar, a criança age “como se ela fosse maior do que é na realidade”, com isso o brinquedo impulsiona o desenvolvimento, fornecendo as estruturas necessárias para as “mudanças de necessidades e da consciência”, pois contém de forma condensada todas as tendências de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998a p. 134). De modo semelhante, para Benjamin (1984), a possibilidade de desenvolvimento da criança pelo brincar está em agir além do comportamento habitual.

Nesse processo, a criança não apenas aprende regras de convivência social, papéis sociais cujo objetivo principal seria “[...] a socialização da criança e a sua integração à sociedade” (BORBA, 2007 p. 35). Com ele, criam-se novas possibilidades de interpretação e compreensão do real, ou seja, não apenas como um processo de reprodução, e sim de criação de novas formas de representação e significação. Segundo Brougère (1995), tais aspectos caracterizam uma especificidade do brinquedo, especificidade que permite uma relação ativa da criança com o objeto, através da ação, para que não apenas contemple as significações

culturais presentes, mas as transforme, atribuindo-lhes um novo significado (BROUGÈRE, 1995). Muitas práticas realizadas em sala de aula ainda estão, porém, voltadas para dimensões técnicas, que não se caracterizam por desenvolver as funções mentais que permitem à criança expressar-se, utilizando a imaginação e desenvolvendo o intelecto. Muitas vezes, como divertimento, descanso e aprendizagem de conteúdos, não como um aspecto propiciador de aprendizagem e desenvolvimento, como a teoria educacional evidencia, para o trabalho com essa faixa etária (KRAMER, 2007; VIGOTSKI, 1998a). O espaço do brincar, dessa forma, vai se tornando cada vez mais reduzido, cedendo lugar às atividades escolares. Ou seja, apesar da importância do brinquedo para *interação e relação da criança com o mundo*, os dados da pesquisa demonstram que a organização da escola e muitas práticas realizadas resultam na *interdição do brincar* nos anos iniciais do EF, tema de que trataremos no próximo item.

### **3 INTERAÇÕES E CONTRADIÇÕES DO BRINCAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesse contexto se situa a importância de refletirmos sobre as práticas realizadas em sala de aula, e como elas articulam o brinquedo, considerando-o como processo formativo da criança. Cabe, portanto, indagar até que ponto o brincar é abordado no planejamento das escolas, e que tempo/espacos são garantidos para o brinquedo, entre as disciplinas escolares, para compreender as relações entre o currículo e a ação pedagógica na organização escolar.

Estudiosos do currículo, como Forquin (1993) e Pacheco (2007), ressaltam que a escola dispõe de uma cultura própria, resultado de uma construção social historicizada que revela valores definidos por processos culturais e históricos. Esses valores, que daí incorrem, implicam tanto a organização da escola quanto a ação pedagógica do professor, pois, conforme a concepção de brinquedo, ela intervém na ação. Ou seja, é imprescindível a compreensão e o reconhecimento da importância das brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem, para a organização do processo educativo.

Nesse sentido, torna-se importante considerar a dinâmica curricular que contextualiza a ação pedagógica, porque esta se constitui “um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor”, apresentando repercussões sobre a própria estrutura e funcionamento do sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Assim, o brinquedo assume uma característica histórica marcada pela influência cultural de relações com as condições históricas e sociais que determinam a ação pedagógica e, conforme a visão do professor e os determinantes exteriores do currículo, poderá ser

desenvolvido na prática educacional, podendo tornar-se efetivo ou não. Consideramos esse elemento como um contraponto entre o “mundo de gigantes” (adultos) e o mundo das crianças. Conforme Kishimoto (1998), a organização da escola prioriza o aprendizado de escrita e cálculos matemáticos, impossibilitando o desenvolvimento e a inserção do brincar nas práticas escolares. Em decorrência do predomínio da aprendizagem de leitura e escrita e cálculos matemáticos, muitas vezes o brincar passa a ser usado para exercitar e facilitar a transmissão desses conteúdos, como evidenciado nas orientações pedagógicas para os anos iniciais do EF de nove anos (PARANÁ, 2009).

Esse documento aborda orientações para as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar do EF de nove anos, contudo o brincar aparece com número não significativo nas disciplinas estruturantes dessa etapa. Quando mencionado, refere-se a um meio de aprendizado, muitas vezes com objetivos previamente definidos para aprender conteúdos, como, por exemplo, o “aprendizado do sistema de escrita”. Ou, ainda, para “[...] tornar o aprendizado mais instigante e desafiador” (PARANÁ, 2009, p. 09; 142).

Apesar disso, a ênfase é dada ao brincar como uma ferramenta pedagógica. Assim, por exemplo, está presente na disciplina de Língua Portuguesa, através de rimas, dominós, quebra-cabeças como “[...] recursos imprescindíveis para o aluno descobrir com rapidez as regras da escrita”. Já na disciplina de Matemática são citadas brincadeiras de amarelinha e pular-corda, envolvendo conteúdos matemáticos, ou seja, para desenvolver um “[...] processo de interesse e significação na construção de novos conceitos matemáticos” (PARANÁ, 2009 p. 159). O maior número de menções sobre o brincar/brincadeiras aparece na disciplina de Educação Física, com os objetivos principais de promover o desenvolvimento motor, movimento, equilíbrio, através de práticas corporais e de maneira recreativa. Mesmo assim, contudo, o brincar (jogos e brincadeiras) é definido como um conteúdo que configura a educação física para ampliar os conhecimentos sobre as práticas de educação física.

Pelos dados apresentados, podemos considerar que, com isso, a brincadeira apresenta uma organização cada vez mais restrita a horários e a espaços definidos, pois, gradativamente, mudam-se os objetivos do brincar entre os anos escolares. Algumas vezes, quando utilizado, sua função fica reduzida a proporcionar momentos descontraídos ou transmitir conteúdos planejados (KISHIMOTO, 1998). Esses aspectos podem desconsiderar questões importantes para que a criança utilize e desenvolva as funções mentais superiores necessárias para aprendizagem e desenvolvimento. Assim, muitas vezes, as ações realizadas pelos professores utilizam “[...] materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização cujos fins encontram-se no próprio material” (WAJSKOP, 1995, p. 122).

Nesse sentido, as informações da pesquisa, confirmando estudos de Kishimoto (2001) e Wajskop (1995), evidenciam que, apesar de os sujeitos da pesquisa reconhecerem a importância do brincar, eles evidenciam contradições nas situações de brincadeiras realizadas e suas finalidades, por demonstrarem o brincar ora para simples divertimento, ora para aprendizagem de conteúdos. Ao mencionarem as brincadeiras realizadas durante as aulas, nota-se o brincar como um meio de ensino-aprendizagem de conteúdos, na maioria das vezes usado com objetivos previamente definidos e apoiando-se apenas em brinquedos e em materiais para ensinar conteúdos escolares.

O ensino fundamental, ao ser entendido como espaço de escolarização destinado à aprendizagem de conteúdos, tem sua organização voltada para tal objetivo e reduz as brincadeiras realizadas no espaço escolar e o tempo a elas destinado (KISHIMOTO, 1998). Nessa ótica ocorre a diminuição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento que, no contexto da pesquisa, são substituídas por atividades específicas com objetivos pedagógicos definidos, conforme exemplificado nas informações do Quadro 1, a seguir:

<b>Brincadeira</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Ocorrências nas respostas</b>	<b>Frequência total</b>
Jogos de memória, raciocínio	Concentração, raciocínio, atenção	14	<b>33,34%</b>
Cantigas de roda	Leitura, escrita, equilíbrio, movimento	08	<b>19,05 %</b>
Músicas	Oralidade, concentração, socialização, leitura e escrita	05	<b>11,91%</b>
Teatro	Criatividade, imaginação, oralidade, expressão corporal	03	<b>7,14%</b>
Pular corda, caçador, bambolês	Atenção, equilíbrio, movimento	03	<b>7,14%</b>
Faz-de-conta	Imaginação, criatividade	02	<b>4,76%</b>
Histórias	Imaginação	02	<b>4,76%</b>
Massinha de modelar	Coordenação motora	01	<b>2,38%</b>
Mímica	Criatividade, imaginação, oralidade, expressão corporal	01	<b>2,38%</b>
Alfabeto silábico	Leitura	01	<b>2,38%</b>
Soletrando	Escrita correta de palavras	01	<b>2,38%</b>
Sete erros	Ortografia	01	<b>2,38%</b>
<b>TOTAL</b>			<b>100%</b>

QUADRO 1 - Situações de brinquedo desenvolvidas na prática pedagógica.  
 (Fonte: Dados da pesquisa, 2009).

Esses elementos podem indicar a desconsideração, na prática pedagógica realmente efetivada, de características importantes do brincar, evidenciada pelo predomínio do trabalho com os conteúdos matemática e português, por exemplo, em relação à realização de brincadeira. Entre os dados analisados, nota-se que a maioria dos depoimentos dos professores aponta contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento motor, lateralidade, promoção do raciocínio, atenção, concentração, necessários para a aprendizagem, por exemplo, da alfabetização. Apesar disso, pesquisa anterior que desenvolvemos em 2008 apontou a realização muito inferior de atividades lúdicas em relação à forte presença de atividades de leitura e escrita nos primeiros anos do EF. Os depoimentos comprovam que, antes de o brincar ser notado pelas suas contribuições, é usado com finalidade de ensino de conteúdos definidos pelo professor<sup>5</sup>:

Por meio destas [as brincadeiras] promovemos a apropriação do sistema de escrita com práticas de leitura e oralidade, são significativas (SQ) ou qualquer aprendizagem desde que se direcione o brincar ao objetivo proposto (SI). (Dados da pesquisa, 2009).

Pode, assim, situar as brincadeiras no mesmo patamar de atividades repetitivas, controladas, mecânicas, que se encontram muitas vezes desprovidas de desafios intelectuais e não exigem relações conscientemente deliberadas com o objeto. Para isso passam a ser usados “[...] materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fins em si mesmos” (WAJSKOP, 2007, p. 23).

Ao direcionar o foco do brincar para as aprendizagens tradicionalmente consideradas escolares (alfabetização, português, matemática etc.), ocorre um processo de didatização da brincadeira, para exercitar e facilitar a transmissão de conteúdos. São informações importantes de pesquisa, pois, conforme aponta Wajskop (2007), ao considerar o brincar com uma característica pedagógica, ou seja, o uso de brinquedos para ensinar conteúdos, ele deixa de ser uma brincadeira, passando a ser uma atividade pedagógica.

De modo semelhante, Machado (2008) define que o caráter pedagógico é definido por espaços e meios pedagógicos que visam a criar êxito nos propósitos aos quais a brincadeira se destina; já a atividade lúdica é definida pela autora pelo uso de jogos e brincadeiras sem fins previamente definidos. Dessa forma, para que seja de fato uma atividade lúdica, não pode ser usada como um recurso pedagógico, embora sempre seja educativo. Para que se caracterize

---

<sup>5</sup> Alguns depoimentos dos sujeitos da pesquisa são apresentados no texto, em itálico, para exemplificação, apresentados por uma letra do alfabeto, precedida de S.



como uma situação lúdica, deve se manifestar em uma situação de interação, sem objetivos definidos como um recurso pedagógico, superar desafios, ter presença de regras, imaginação, realismo. Além disso, deve-se constituir um espaço de aprendizagem que exerça papel no desenvolvimento (MACHADO, 2008). Nessa perspectiva, Wajskop (1995) define que, nas brincadeiras:

[...] as crianças decidem sobre o que, com quem, aonde, com o que e durante quanto tempo brincam. Decidem, no processo, mudanças de papéis, no uso dos objetos e nas ações imaginativas que se desenrolam. As brincadeiras não possuem intencionalidade, não estabelecem finalidade nem objetivos explícitos. (WAJSKOP, 1995, p. 121).

A autora indica, ainda, que a atividade lúdica precisa se constituir de uma situação imaginária, de comunicação, de gestos que atribuam diferentes significados a ações e objetos, que possibilitem à criança atribuir a si própria outras características, fantasiando e representando papéis sociais, que possam se utilizar de objetos para substituir outro objeto, atribuir outros significados, imitações e diferentes representações vindas das interações (WAJSKOP, 1995).

Dessa forma, o lúdico deve ser um dos princípios da prática pedagógica, por articular processos de aprender e desenvolver. Para isso, entretanto, o trabalho do professor deve constituir um espaço de aprendizagem promovedor da criação, favorável às interações sociais, que são a base para a apropriação da cultura, para o que as brincadeiras se tornam uma instância importante (BORBA, 2007, p. 41).

Vale destacar, porém, que o nosso objetivo não é desmerecer as atividades utilizadas com fins pedagógicos, mas que o professor conheça em quais momentos usar e com quais objetivos, sem desconsiderar características importantes do brincar.

Conforme Oliveira (1996), o desenvolvimento do brincar nas instituições de ensino requer tempos e espaços planejados e materiais adequados para que as brincadeiras possam ser realizadas, considerando a sua importância na relação da criança com o mundo e o seu aprendizado. A organização da escola deve promover condições para o desenvolvimento das experiências, com situações que permitam que a criança transforme aquelas “[...] capacidades e as significações já elaboradas, abrindo-se para a construção de significações e modificando, ao mesmo tempo, sua forma de agir” (OLIVEIRA, 1996, p. 143).

Esse aspecto é definido no estudo de Kishimoto (2001) sobre o uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. A autora aponta que, muitas vezes, pela premência da rotina e organização da escola, o brincar aparece com percentual de presença

insignificante, e a sua inserção no planejamento é dificultada. Isso pode ser evidenciado pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa:

O tempo escolar não é suficiente e o brincar acaba ficando para depois ou no finalzinho das aulas (SF). Falta tempo, ou seja, me preocupo mais com os conteúdos deixando as brincadeiras um pouco de lado (SB). Há preocupação com o conteúdo, deixo de realizar uma brincadeira para vencer o conteúdo (SL). (Dados da pesquisa, 2009).

As argumentações dos sujeitos deixam clara uma subvalorização do brincar, confirmando que o processo de escolarização atribui ênfase na aprendizagem de conteúdos, como matemática e português, ênfase que se reflete no brincar (KISHIMOTO, 1998), pois existe uma preocupação maior com *vencer o conteúdo* (SL).

Nessa ótica, Wajskop (2007) argumenta que, muitas vezes, o espaço que deveria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pelo brincar encontra-se pedagogicamente organizado e, nesse espaço:

[...] reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas, muitas das quais sem objetivos claros, encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (WAJSKOP, 2007, p. 11).

É nessa organização que as crianças procuram fugir à interdição do brincar, buscando momentos de interação. Mesmo cercadas por organizações, rotinas e cronogramas, as crianças criam situações novas, isentas de pressões situacionais para brincarem de polícia, ladrão, super-heróis, “usando artifícios e códigos próprios” para romperem com as características impostas (WAJSKOP, 2007).

A brincadeira constitui-se pelas interações da criança com o meio social e essa interação depende das experiências, das condições e dos espaços oferecidos para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Desconsiderar esses aspectos implica a diminuição gradativa das brincadeiras no espaço escolar e, conseqüentemente, que o brincar seja reconhecido na sua importância e contribua para o desenvolvimento das crianças.

Apesar da importância do aprendizado da leitura e escrita como um sistema simbólico que desempenha papel fundamental no desenvolvimento, pois, além de exercer a função mediadora na relação e apropriação dos bens culturais, essa apropriação permite que novas estruturas psicológicas sejam elaboradas (VIGOTSKI, 1998a, 1998b), a organização da escola não pode dar ênfase apenas ao seu aprendizado. Segundo o autor, mesmo em idade escolar, o

*brinquedo não desaparece, tem continuação nas ações escolares da criança com a mesma capacidade de mobilizar e preencher necessidades* (VIGOTSKI, 1998a, grifos nossos).

A expressão destacada ressalta que, mesmo nas atividades escolares, o brinquedo mobiliza e preenche necessidades da criança, evidenciando, assim, a importância de ser incluído nas práticas escolares. Apesar do ingresso na instituição de ensino, a criança deve ter condições para o desenvolvimento das brincadeiras, e essas condições devem lhe possibilitar o desenvolvimento da imaginação, ampliação e transformação dos conhecimentos prévios.

Da mesma forma, reafirma-se a importância da escola para intensificar as relações da criança com o mundo, como forma de interação e desenvolvimento intelectual. Na brincadeira, a criança confronta-se com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a. Para tanto é preciso, porém, compreender o brincar como processo da cultura, aprendido socialmente (BROUGÈRE, 1995). Por outro lado, os dados vêm demonstrando que, nas instituições escolares, nem sempre é possível a organização de tempo e espaços que contemplem o brincar, pela falta de estrutura (falta espaços apropriados, falta de organização da instituição), recursos (falta de materiais e de brinquedos), fragilidade na formação de professores, dificuldades de planejamento, tipo de organização do currículo – fatores que impossibilitam o desenvolvimento e a inserção do brincar nas práticas escolares.

Esses aspectos podem estar ligados ao conhecimento do professor sobre o brincar, em geral resultado da formação adquirida para o exercício da prática pedagógica, e remetem à concepção de brincar que norteia a ação docente. É importante o reconhecimento da importância das brincadeiras e suas contribuições, no entanto essas condições não de ser adquiridas tanto na formação inicial quanto na continuada, pois as concepções sobre a prática podem ser resultado da organização e da estruturação dos cursos de formação de professores.

É assim que podemos em destaque a importância da formação profissional e a relação da formação com o campo de atuação dos professores, pois ambos interferem diretamente na forma como os conhecimentos são apropriados e como são operacionalizados no desenvolvimento da prática docente. Conforme, Marcelo (2009), a formação inicial constitui a identidade docente, por processo contínuo de formação e aprendizagem na relação com a prática, dessa forma não podemos cobrar dos professores, em sala de aula, ações para as quais não tenham sido preparados no processo formativo.

O conhecimento aprendido é relevante para a constituição das concepções e para as formas de organização e a estruturação de subsídios para o exercício da docência. Sem conhecimentos teóricos e práticos, as atividades continuam neutralizadas e, por vezes, tornam-se reprodutoras e alienadas (DUARTE, 2006). Conforme o autor, as brincadeiras são

instâncias fundamentais para a criança aprender a cultura, portanto, mesmo sendo brincadeiras livres, a supervisão docente é necessária para contribuir numa apropriação cultural emancipatória e não hegemônica. Esses elementos são resultados da contradição que pode haver entre o caráter livre e a orientação para a não emergência da alienação na brincadeira. Nas palavras do autor:

Se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006, p. 95).

Vale destacar, pois, os processos de alienação presentes nas relações sociais que constituem os papéis sociais vivenciados pelas crianças nas brincadeiras, pois a forma como a brincadeira se organiza pode estar carregada de processos alienados. Os papéis sociais tornam-se alienados quando reproduzimos ações sem ter autonomia e compreensão perante eles (DUARTE, 2006).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento da atividade (brincar) para criar condições de superação da alienação presentes nas relações sociais construídas na escola. Destaca-se, também, o papel do professor enquanto mediador crítico nesse processo para que as crianças tomem consciência da existência dos papéis sociais e da alienação que eles podem carregar consigo. Com isso, avançamos no reconhecimento do brincar como princípio educativo, para que, de fato, impulse positivamente a formação da criança.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelo exposto, há que se refletir sobre qual é o nosso papel, enquanto gigantes no mundo das crianças, para que elas possam criar seu mundo de cultura, mundo de aprendizados e relações sociais. Apenas com o reconhecimento do que é o brincar e do seu papel no desenvolvimento humano é que ele pode passar a ser reconhecido na sua real importância. Nas palavras de Kishimoto, “[...] é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância” (KISHIMOTO, 2001 p. 244). Como espaço formativo intencional para a transmissão da cultura humana e seus artefatos às novas gerações, a escola precisa estar atenta às atividades da criança nas brincadeiras para que, ao aprenderem os papéis sociais pelo brincar, não reproduzam atitudes de alienação (DUARTE, 2006).

Quando há reconhecimento da importância do brinquedo, ampliamos a necessidade de considerar tempos e espaços para o seu desenvolvimento, ao refletirmos sobre a organização da escola. Restringir o brinquedo simbólico, o tempo e espaço para brincadeiras caracteriza um movimento contrário aos pressupostos que ressaltam as contribuições do brincar para o desenvolvimento do pensamento consciente, do autocontrole e aprendizagem de papéis sociais e submissão a regras culturais, como definem Leontiev (2001) e Vigotski (1998a), e impedem que a criança forme seu “[...] mundo próprio de coisas, mundo pequeno, inserido em um maior” (BENJAMIM, 1984, p. 77). Nessa perspectiva, a pesquisa apontou que há muito a se avançar na escola e na formação de professores, para que as brincadeiras assumam seu papel efetivo na formação infantil.

## 5 REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer: O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33- 45.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A; DUARTE N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

---. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

---: A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão**

da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13- 23.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S; A. R. LURIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Autêntica**. Belo Horizonte, v. 01, n.1, p. 109-131, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. In: O jogo e o brinquedo na educação física. **Motrivivência**. Santa Catarina, 1996.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos** – Versão preliminar. Curitiba: SEE/DEB, 2009.

**RELATÓRIO de pesquisa:** O processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no município de Francisco Beltrão: desafios e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização, 2008-2009. p. 01-59.

**RELATÓRIO de pesquisa:** Brinquedo, práticas pedagógicas e formação de professores, 2008-2009. p. 01-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

---. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WAJSKOP, Gisela. A brincadeira entre a teoria e a prática: pistas para uma reflexão. In: Educação física: teoria & prática. **Motrivivência**. Santa Catarina, 1995.

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

Recebido em 12/02/2011.

Aprovado para publicação em 08/05/2011.