

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA INFÂNCIA E SUAS INTERFACES COM A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR

Marta Regina Furlan de Oliveira<sup>1</sup>  
Valéria Queiroz Furtado<sup>2</sup>  
Jefferson Olivatto da Silva<sup>3</sup>  
Hellen Lima Buriolla<sup>4</sup>

### RESUMO

Esse ensaio objetiva refletir e analisar a formação continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de ensinar e aprender. Isto porque o desenvolvimento psíquico não é resultado de determinações genéticas, mas da apropriação da cultura produzida pela humanidade. De modo particular, preocupa-se em refletir sobre a formação continuada de professores (as) que atuam com crianças, preservando no ensino a atividade lúdica que é essencial à criança nas etapas do desenvolvimento e, analisar o brincar enquanto manifestação do protagonismo compartilhado entre crianças e crianças e crianças e professores (as), uma vez que o pensamento do sujeito é construído à medida que convive com o outro, que se relaciona com o outro. A metodologia de cunho teórico e bibliográfico fundamenta-se em autores críticos em torno da proposição vygotskyana, a fim de ampliar os olhares voltados ao brincar enquanto processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Os resultados apontam para a necessidade da ampliação dos horizontes formativos docentes por meio da reflexão crítica e da capacitação profissional à luz de novas experiências brincantes envolvidas por risos, aventura fascinante da descoberta e do protagonismo compartilhado.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Infância, Brincar, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

*“Seu livro é um objeto estético de um arredondamento estrutural que envolve e desenvolve. Põe o leitor na roda com você e as crianças. Vocês me carregaram para a roda como carregaram os pais das crianças e as visitas que apareceram na escola, os irmãos, amigos, etc., que iam ensinar a vocês aquilo de que gostavam” (Carta Prefácio de Ana Mae à Madalena Freire, 1983).*

Ao pensar sobre a temática que envolve esse ensaio, veio à doce lembrança do tempo de professor (a) da infância entre os anos de 1995 a 2004 quando realmente muitas coisas tinham significado e sentido. Ao retomar esse tempo, a clássica obra “A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora” de Madalena Freire (1983) reviveram as lembranças desse

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, [mfurlan.uel@gmail.com](mailto:mfurlan.uel@gmail.com);

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, [valeriauel@uel.br](mailto:valeriauel@uel.br).

<sup>3</sup> Pós-doutorado em História e Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, [jeffolivattosilva@gmail.com](mailto:jeffolivattosilva@gmail.com);

<sup>4</sup> Mestranda pelo Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, [hellenburiolla@gmail.com](mailto:hellenburiolla@gmail.com);

tempo, já que fora uma das leituras fascinantes sobre os saberes e fazeres enquanto profissional na educação de crianças pequenas, principalmente ao relembrar da emoção de Ana Mãe (auto identificada) ao ser convidada para escrever o prefácio da obra.

Na carta dirigida a “Querida Madá” (1983), Ana Mãe revela sua preocupação em escrever o prefácio, com “medo de quebrar a *Gestalt* organizada que começa na roda e termina na roda” (FREIRE, 1983, p.11). Essa preocupação revela uma ação envolvida pela experiência do brincar que dialoga com o processo de ensinar e aprender em sintonia com a interação, imaginação e percepção da criança com o mundo exterior. Ainda, Ana Mãe direciona para o entusiasmo de se perceber em Madalena Freire o equilíbrio entre a exploração do mundo e a sensibilidade entre professora e as crianças por meio da consciência das emoções.

Desse tempo para os dias atuais, muitas mudanças aconteceram na sociedade em termos amplos, revelando novas configurações no campo formativo, educacional e no próprio conceito sobre a infância, a criança e a experiência do brincar. Hoje, ao retomar as leituras sobre os relatos da professora Madalena Freire e, dialogar com a temática desse ensaio “A formação inicial e continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar” veio à tona um duplo sentimento de esperança e desesperança, principalmente ao ler nas páginas introdutórias da obra a seguinte citação:

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tal vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola, em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (FREIRE, 1983, p.15)

Em 1983, a professora lutada por uma educação da infância envolvida pelo ensino, respeito, amorosidade docente, descoberta brincante do conhecimento e hoje, tal luta ainda não fora concretizada, principalmente quando debruçamos nossos olhares para o interior das escolas e, vemos que a experiência do brincar ainda é um sonho a ser investido. E, nesse sentido, envolvidos pelo desejo de possibilitar às nossas crianças a verdadeira experiência do brincar dialogada com a aprendizagem e desenvolvimento que discorremos sobre essa problemática.

Esse ensaio objetiva refletir e analisar a formação inicial e continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de educar e aprender. Como objetivos específicos, preocupa-se em (1) refletir sobre a formação inicial e continuada de professores (as) que atuam com crianças, uma vez que os processos formativos docentes, muitas vezes, acabam sendo aligeirados e distante de um aprofundamento teórico-metodológico crítico em relação à experiência do brincar e aprender de maneira lúdica e interativa. Ainda, há a propagação de um conceito de brincar que se materializa na ação por meio do jogo, dos brinquedos e das brincadeiras em formato de passa tempo ou preenchimento de lacunas temporais e, distante de uma proposta pedagógica intencional e educativa favorável ao ensino dos conceitos que fazem parte do conhecimento acumulado pela humanidade e, que preserva a atividade lúdica que é essencial a criança enquanto descoberta do mundo por meio de suas interações.

Ainda, (2) analisar o brincar enquanto manifestação do protagonismo compartilhado entre crianças e crianças e crianças e professores (as), no sentido de apontar, como resultado e discussão reflexiva, a importância da atividade intencional do (a) professor (a) na constituição inicial das máximas qualidades humanas nas crianças e, ao mesmo tempo, a importância da atitude e do papel das próprias crianças como sujeitos ativos nesse processo. Nesse sentido, a experiência brincante ultrapassa as limitações do objeto revelado por jogos e brinquedos, em direção ao brincar enquanto necessidade humana e de interação do sujeito com o mundo que o cerca.

Essa discussão é fruto dos estudos, pesquisas e ações (em fase de desenvolvimento) realizadas no projeto de extensão “Educação Ambiental e Infância: reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável” do departamento de Psicologia Escolar da Universidade Estadual de Londrina apresentado ao Programa Universidade Sem Fronteiras – USF e a Unidade Gestora Do Fundo Paraná – UGF e que tem por objetivo geral oferecer suporte teórico e prático a profissionais de educação infantil de instituições filantrópicas e da rede pública de ensino de Londrina e região por meio de um curso de extensão e formação continuada em Educação Lúdica, tendo como foco a educação ambiental e a confecção de jogos educativos com materiais recicláveis. Ainda, há o diálogo com o projeto de pesquisa intitulado “Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado” do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina que objetiva compreender, pelo estudo teórico e bibliográfico, acerca do processo semiformativo docente na educação no contexto da sociedade danificada à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade.

Os resultados direcionam para a necessidade da ampliação dos horizontes formativos docentes por meio da reflexão crítica e da capacitação profissional em sintonia com as novas experiências brincantes envolvidas pelo riso, pela aventura fascinante da descoberta e pelo protagonismo compartilhado. Dessa forma, o manejo de experiências brincantes não se encerra nem na formação nem na atuação dentro do escolar, mas se projeta para refletir sobre as experiências humanas passadas e atuais em vista de sua reconstrução e transformação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia, de cunho teórico e bibliográfico, fundamenta-se em autores críticos em torno da proposição vygotskykana, a fim de ampliar os olhares voltados ao brincar enquanto processo de ensino, interação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Por conta da parceria estabelecida entre os projetos de extensão e pesquisa na Universidade Estadual de Londrina (já anunciados) houve a necessidade de se pensar de maneira mais aprofundada acerca da formação continuada de professores (as) no cenário atual e suas implicações no que tange ao brincar enquanto manifestação crítica, criativa, inventiva, científica e social.

O movimento do pensamento está voltado a uma compreensão mais digna do que seja a formação continuada de professores (as) e suas interfaces com a experiência do brincar em espaços infantis, a fim de garantir uma ação intencional de mais qualidade às crianças desde a mais tenra idade. Sobre isso, Saviani (2003, p.13) afirma que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Acreditando que cabe ao professor (a) descobrir as formas mais adequadas para promover o ensino dialogado com a atividade lúdica e humanizadora, tecemos alguns questionamentos: Como vem sendo construída a formação do (a) professor (a) acerca do trabalho lúdico com crianças? Qual o papel do professor nesse processo de relação brincar, aprender e interagir? Para tanto, acredita-se que o aporte adotado para essa reflexão permite a (ao) professor (a) a desmistificação do conceito de brincar – brinquedo, com concepções emancipatórias do lúdico enquanto processo de manifestação e interação do sujeito e o

mundo, do sujeito e ele mesmo e, principalmente enquanto necessidade de interação social e de formação do pensamento elaborado e crítico.

Para isso, teceremos algumas considerações necessárias acerca do lugar do brincar na sociedade contemporânea e na formação continuada de professores (as) que atuam com as crianças pequenas, principalmente, no sentido de perceber o papel do (a) professor (a) no processo de mediação das capacidades psíquicas e do desenvolvimento das máximas qualidades humanas pelo processo de experiência do brincar.

### **O lugar do brincar na sociedade e na formação de professores (as)**

Partimos do pressuposto de que a sociedade contemporânea está regida pela Indústria Cultural e pela lógica do consumo. Se observarmos quase tudo tem preço e objetivo de mercado e, segue um padrão unificador da lógica do consumo. É certo que todas as esferas da vida humana são atingidas por esta lógica consumista que a cada dia seduz indivíduos para a busca incansável do ter em detrimento do ser. Nesse cenário, não muito diferente está o brincar e a criança que brinca, sendo envolvida culturalmente por uma lógica de sedução do brincar enquanto necessidade do objeto-lúdico, no caso, o brinquedo industrializado. Há uma busca desenfreada pelo brinquedo tecnológico que a cada momento se renova com o desejo que é mediado pelas fontes fetichizantes de propaganda e de influência midiática.

A cultura tecnológica e instrumental direcionada a vida das crianças, seus pensamentos, seus corpos e seus movimentos, para o “mundo” dos eletrônicos (jogos, televisão, celular, *tablet*), enquanto sua corporeidade tem se convertido aos comandos da técnica e da indústria cultural. Nesse sentido, as potencialidades do desenvolvimento, especificamente, a corporeidade infantil se vê privado de expressividade e liberdade do movimento por conta da aquisição do brinquedo tecnológico que, na maioria dos casos, desenvolve a ação que seria pertencente a criança. Tanto a família quanto a escola infantil, por sua vez, acabam repercutindo esses parâmetros sociais mercadológicos em seus espaços formativos, expropriando da criança a possibilidade de brincar de maneira emancipatória, enquanto manifestação lúdica, de liberdade e expressividade humana.

Além disso, a produção de sentidos com sua estreita relação com o imaginário que engendram a possibilidade de novos sentimentos nas relações cotidianas torna-se limítrofe pelo arsenal visual. A experiência infantil é cooptada pela velocidade, sonoridade e fragmentação, diminuindo, por outro lado, sua atividade criadora quando exposta ao fascínio virtual.

Ora, de acordo com Vygotsky (1998) compreende-se a atividade criadora pelas seguintes características: 1ª. acúmulo de experiências passadas da humanidade; 2ª. experiência de conhecimento apoiado na fantasia – experiência histórica e social engendrando raciocínios e informações para além da experiência imediata; 3ª. enlace emocional: as emoções manifestam-se em imagens concordantes (por ex., sentimentos e cores); 4ª. a partir da fantasia poderá criar novas experiências. Nesse sentido podemos considerar a importância da imaginação como processo gerador de novas emoções, reflexões e proporcionando novas experiências para além de uma vida de espectador ou enquadrado no consumo de regras, personagens e seus adereços e enredos.

Por outro lado, Ilka Schapper Santos (2008) reitera esse posicionamento de Vygotsky (1998, p.162) asseverando que:

A imaginação – que caracteriza uma função superior – depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente, com peculiaridades que a diferenciam da experiência dos adultos. A própria experiência com o meio ambiente, com sua complexidade, com suas (con) tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, no interior das suas interações com o mundo..., a experiência é o material com o qual [a humanidade] ergue seus princípios para a (re) construção e transformação do real.

Nesse sentido, há o fetichismo do jogo e brinquedo que seduz e induz tanto crianças quanto adultos para o mundo do brincar associado ao objeto-mercadoria-consumo. Lipovetsky (2007), em um ensaio filosófico sobre a felicidade na contemporaneidade, denominada por ele de era do *hiperconsumo*, afirma que essa sociedade estaria organizada em nome de uma felicidade (chamada de paradoxal), de um mundo lúdico envolvido por mercadorias, consumo e prazer.

O autor afirma ainda que a produção de bens, os serviços, as comunicações midiáticas, a vida-lazer, a educação, todos esses espaços sociais têm se convertido ao processo organizacional pela busca da tal felicidade via consumo e mercadoria. Quanto mais uma sociedade se enriquecesse, maior seria o consumo e as necessidades de consumir, promovendo-se uma “mercantilização” dessas necessidades (LIPOVETSKY, 2007, p.24). As receitas de felicidade espalham-se nas áreas da alimentação, do amor, da comunicação, da educação dos filhos e no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando professores (as) da infância propagam em suas ações brincantes, marcas desse novo modelo de brincadeira revestido pelo consumo e pela indústria do brincar. Sem falar de situações

fáceis de presenciar em espaços educativos, como o “brincar sozinho” de crianças que marcam sua presença solitária num mundo regido por padrões de vida, de comportamento, de ideias.

Assim, as crianças, conseqüentemente, vivenciam situações lúdicas de forma passiva e sedentária com o enquadramento ou disciplinamento do corpo à técnica, ao instrumental, ao brinquedo; distanciando-se cada vez mais de uma experiência corporal, de criação, expressividade pelo movimento e interação no mundo e com o mundo. Ao invés de brincar, correr, movimentar-se e interagir com outras crianças, muitas vezes, ficam submissas às grandes telas, seja pelo computador, celular, jogos eletrônicos, televisão entre outras formas tecnológicas, silenciando sua capacidade crítica, psicomotora, criativa e inventiva frente à indústria do brincar e do brinquedo.

Acreditando, desse modo, que há a urgente necessidade do brincar enquanto manifestação criativa e inventiva de crianças, com vivências à luz de relações interativas e lúdicas é que pensamos sobre o lugar do brincar na formação de professores (as), principalmente porque são inúmeras as situações em que o brincar e a brincadeira incitam na criança o desejo de aprender, desenvolver e interagir entre pares, provocando a necessidade de resolver situações problemas e desafiadoras e, principalmente, potencializar o autoconhecimento. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira, que podem ser confeccionados pelas próprias crianças em atividades lúdicas, não se tratam de uma imposição e, sim de uma condição e necessidade da própria infância, enquanto atividade criadora e de (re) construção do real (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Cunha (2007), o jogo e o brinquedo são fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano. Dessa forma, é importante que aconteça da maneira mais plena possível, de modo que qualquer criança tenha no brincar um elemento fundamental para a aprender e se desenvolver integralmente. Em vista disso, Vygotsky (1998) afirma que os brinquedos e os jogos exercem um papel considerável no processo de desenvolvimento da criança, quer seja para que ela adquira valores e habilidades psicomotoras, quer seja para desenvolver experiências criativas e simbólicas, quer seja para o desenvolvimento dos conceitos científicos; além da afetividade, capacidade e potencialidade intelectual, experiências culturais e sociais e, o autoconhecimento enquanto ser humano social.

Assim, ao participar de um grupo social, a criança vai internalizando conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento psicológico e biológico, visto que, segundo Vygotsky (1998, p.61), a “história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria

impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico”. É por esse motivo que a interação entre crianças e pessoas mais experientes possibilita novas aprendizagens e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais, existentes desde o nascimento. A interação, nesse sentido, torna-se uma ação partilhada, influenciada por características de ambos os parceiros.

Para tanto, a formação continuada de professores (as) precisa ser envolvida pela fundamentação crítica e adequada acerca dos conceitos sobre a infância e o processo de aprender e se desenvolver da criança por meio da ludicidade e do brincar, principalmente, porque a criança é introduzida no mundo do adulto pelo jogo, e sua imaginação pode contribuir para a expansão de suas habilidades conceituais (VYGOTSKY, 2009).

Nesse prisma, os projetos que vem sendo desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (já citados anteriormente), buscam contribuir na formação lúdica dos (as) professores (as) no sentido de: a) Favorecer através de vivências lúdicas a construção/reconstrução do conhecimento acerca da ludicidade e aprendizagem infantil, utilizando como alternativa pedagógica os jogos no ambiente educacional que visem mudanças nos modos de sentir, pensar e agir, buscando favorecer um clima motivacional que promova um ambiente de harmonia, paz e confiança mútua; b) Capacitar e instrumentalizar, por meio de atividades extensionistas, o profissional de educação infantil para a confecção de jogos educativos com materiais recicláveis; c) Desenvolver pesquisa relativa à contribuição do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil; d) Disseminar os resultados obtidos visando o intercâmbio e a troca de saberes (UEL, 2018, p. 10).

Nesse processo formativo cabe a compreensão acerca das providências necessárias para a experiência do brincar infantil, como: preparar o ambiente, adequar os espaços para a brincadeira e garantir a participação docente nas situações brincantes de crianças. Ainda, cabe ao professor (a) o preparo das atividades, a seleção dos materiais lúdicos e a direção das brincadeiras. No contexto pedagógico, os ambientes educativos em que ocorrem às atividades da brincadeira, devem ser fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Deste outro lado, segundo Vygotsky (1991) cabe ao educador, como um adulto social mais experiente incentivar as crianças a brincar, organizar o espaço físico da escola (interno e externo), facilitando a disposição dos brinquedos, mobiliário, etc., ou ainda, potencializar um ambiente em que a experiência infantil seja enriquecida por enlances emocionais e fantasias.

Nesse sentido, revelamos a necessidade de uma proposta de formação de professores (as) que priorize o incentivo do ensino e de experiências brincantes de aprendizagem,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

distanciando-se do trabalho educativo movido por modelos escolarizantes e de prontidão para a alfabetização, ou seja, fragmentados e mecanizados. Por ser essa a tarefa do professor (a) tão fundamental na constituição da pessoa, é que lutamos por ter profissionais qualificados que ampliem seus saberes e fazeres docentes, no sentido de potencializar o acontecimento das máximas possibilidades do desenvolvimento humano, ou seja: “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de fontes de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p.682).

Entretanto, faz-se necessário que os diferentes profissionais que atuam nas instituições educativas valorizem a formação continuada no sentido do estudo e aprimoramento de aspectos imprescindíveis à sua ação pedagógica, a fim de desenvolver ações de mediação como possibilidade de ensino no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos necessários a estimulação do desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Vale ressaltar, que a própria experiência pedagógica oportuniza a esse aprimoramento um ambiente dialógico em que o aprender a confeccionar jogos recorda experiências e engendra novos sentidos e vivências emocionais com o ensinar.

O relatório de atividade de Madalena Freire em fevereiro e março de 1978 (FREIRE, 1983, p.19) já afirmava que o trabalho do professor precisa ser pautado em uma ação intencionalmente planejada, no sentido de que pelo brincar e aprender, as crianças se descubram participantes desse processo. Acrescenta:

É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõe a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina.

Sobre isso, só será possível garantir os direitos de aprender de maneira alegre, ativa e brincante, quando pensarmos criticamente acerca da qualidade da formação dos (as) professores (as) que atuam com as crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que se torna a linha diretriz para qualquer ação educativa com as crianças. Podemos afirmar que a formação é o ponto essencial que estrutura e implementa as demais variáveis que compõe o conceito de qualidade (ANGOTTI, 2007).

É uma tarefa complexa e difícil, mas não impossível, pois se o professor considerar o conhecimento sobre a infância e o brincar como o eixo central de seu trabalho, no sentido de

encontrar nos pressupostos teóricos a liberdade para suas escolhas intencionais, ele encontrará as brechas para a efetivação de uma ação pedagógica profícua.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Considerando as discussões acerca da formação continuada de professores (as) e seu papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio da experiência do brincar é que lançamos como possibilidade de discussão, a urgente necessidade de um trabalho pedagógico pautado na compreensão da criança, do brincar e de suas interações sociais.

Como resultado e discussão de nossa reflexão e, urdidos pelos fundamentos da Escola de Vygotsky, direcionamos nosso olhar formativo para a apropriação da experiência do brincar enquanto possibilidade de produção da humanidade na criança, uma vez que o desenvolvimento humano não é um processo natural ou espontâneo, mas fruto de interações do nosso “organismo” com o “meio”. Leontiev (1978, p.267) nos auxilia a compreender esse fenômeno quando afirma que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada por gerações precedentes”.

Nesse sentido, à medida em que o sujeito tem o contato com esses conhecimentos, amplia sua necessidade de aprendizagem em relação ao que de mais elaborado existe na cultura, exigindo cada vez mais do (a) professor (a) infantil uma postura mediadora e de interação da criança – adulto e criança – criança no sentido de promover pelo brincar a socialização dos conhecimentos elaborados ao longo dos tempos e conforme diferentes culturas, ou seja, conhecimentos que os sujeitos necessitam se apropriar para a vida em sociedade.

Para isso, apresentamos uma discussão acerca do protagonismo compartilhado entre crianças e professores (as) e, crianças e crianças por meio do brincar enquanto possibilidade dialógica, criativa, imaginativa e social no processo de ensinar e aprender na escola infantil.

### **Protagonismo compartilhado: a experiência do brincar como ambiente dialógico do ensinar e aprender**

Partimos do pressuposto que as crianças precisam expressar livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, além de que precisam ter espaços

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa. Davis e Oliveira (2010) evidenciam, à luz dos pressupostos vygotskyanos, as interações entre crianças e crianças e professores (as) e crianças como formas evidentes de expressão, construção e transformação humana. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho compartilhado, no qual o conhecimento é construído de forma interativa, por meio do uso da linguagem, pelo processo de mediação do conhecimento e das relações sociais estabelecidas entre pares. Lembrando que esse trabalho pressupõe a relação entre tempo e espaço pedagógicos para a experiência imaginativa e transformadora da realidade.

Desse modo, pelo protagonismo compartilhado, há a potencialização da experiência do brincar como ambiente dialógico do processo de ensinar e aprender de crianças, onde do parque de areia, com seus balanços construídos nas grandes árvores enquanto cenário lúdico para as crianças, às salas de referência com os jogos e brinquedos educativos, todas as organizações estão expressando como vemos, percebemos e pensamos ser a criança e sua aprendizagem.

Diante disso, há a possibilidade de ampliar horizontes brincantes, com novas descobertas por meio da manifestação lúdica, criativa, crítica e expressiva das crianças, por meio da capacidade de fazer experiência pelo mundo das cores, aromas, sensações, emoções, dos espaços desafiadores, dos cantos de atividades diversificadas para as crianças trabalharem simultaneamente em diferentes atividades, do acesso a músicas, aos poemas, às histórias, às representações artísticas, ao teatro, a dança, as salas organizadas de maneira criativa, com suas tendas e seus ambientes, com a construção de um cenário educativo em que se vê a criança enquanto protagonista do processo de aprender, com suas impressões, leituras de mundo, tentativas de representação do conhecimento e da própria vida social.

Vygotsky pondera que, na fase pré-escolar, as brincadeiras criadas pelas crianças têm predomínio da situação imaginária, embora sejam implicitamente determinadas por regras de comportamento. Este é o caso de brincadeiras em que, ao assumir o papel de ‘mãe’, a criança atua baseada nos comportamentos de uma mãe de verdade. Gradativamente essa relação se inverte: as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária se oculta, como acontece nos principais jogos do período escolar. Em um jogo como ‘Banco imobiliário’, as regras (explícitas) estabelecem, por exemplo, de quem é a vez de jogar, como se joga, que estratégias favorecem a vitória. Por outro lado, a situação imaginária está implicada, de modo implícito, na caracterização de modos de agir que imitam cenas reais de um banco.

Seja na brincadeira de faz-de-conta, nos jogos tradicionais, nos jogos de regras, nos de construção ou no suporte oferecido por determinado objeto para a brincadeira, jogar

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

pressupõe um processo de significação, em que a percepção é mediada pelos significados que a criança impõe aos objetos, às suas ações e à atuação dos outros participantes. Um mesmo boneco pode ser um bombeiro ou um fazendeiro, dependendo do desejo da criança – que define o papel que cada objeto (brinquedo) vai assumir na brincadeira.

Em Vygotsky (1999) vemos que a brincadeira tem grande significância no desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que é por meio dela que esta tem a possibilidade de conhecer e aprender princípios e valores éticos da vida em sociedade. Ao brincar, a criança se relaciona com o mundo e com outras pessoas, crianças ou adultos, e desenvolve a imaginação e a criatividade e, assim, realiza desejos irrealizáveis. Ainda, “a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações” (VYGOTSKY, 1998, p.127).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Vygotsky, brincar proporciona à criança avançar cognitivamente, apropriando-se do mundo real, dominando conhecimentos, integrando-se culturalmente. Segundo o autor, a brincadeira é a atividade em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança os quais preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Logo a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vygotsky (1998) também analisa a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto. Segundo ele, na idade pré-escolar algumas modificações ocorrem no desenvolvimento da criança. Como demonstra Leontiev (1978), importante psicólogo soviético, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo e, nesse período, já não inclui apenas objetos que constituem o ambiente que a envolve (como seus brinquedos, sua cama ou os utensílios com os quais está sempre em contato e sobre os quais pode agir), mas também os objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir. Sendo assim, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, a brincadeira propicia à criança a interação e o confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista; ou seja, contribui para a convivência em sociedade.

É importante o reconhecimento da mediação como elemento central nas práticas pedagógicas brincantes revela a reflexão sobre a ludicidade no trabalho educativo com as crianças. As situações de brincadeira se constituem como relevantes possibilidades de mediação, principalmente na medida em que o educador adquire uma formação para atuar intencionalmente na interação com as crianças em prol de novos saberes e descobertas.

Igualmente, deve considerar que a brincadeira possui o paradoxo da realidade circundante, isto é, a situação imaginária em torno do brinquedo traz em si regras que, muito embora, não correspondam às do jogo, pertencem à situação em que o ato imaginário é gerado (VYGOTSKY, 1991).

Para Marsiglia (2011, p.36):

O educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com as crianças, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado.

Isso revela que é por meio da mediação que o sujeito aprende. Craidy (apud Horn, 2004, prefácio) afirma que “o professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, etc”. Diante disso, o trabalho pedagógico deve versar pela possibilidade de se fazer experiências do conhecimento, de se permitir que professores e crianças se molhem com a chuva da descoberta, do riso, da aventura, do conhecimento e da ludicidade.

Assim, o cotidiano da pequena criança precisa ser envolvido por um trabalho educativo em sintonia com um ambiente de grandes conquistas, de bastante novidade e de muita criatividade. Nesse ambiente, as produções das crianças devem registrar suas descobertas, superações e impressões, as quais são reinventadas pelo processo de representação do pensamento crítico, criativo, imagético e subjetivo de crianças. Tais pensamentos são traduzidos em formato de desenhos, escritas, fala e gestos com uso de muita espontaneidade e envolvimento entre pares.

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. Percebi, também, que poderia ficar mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor. Dessa forma, ainda, poderia me envolver com um pequeno grupo de crianças, propondo uma atividade específica, como na situação relatada anteriormente, quando me pus a brincar de carro com uma caixa de papelão com algumas crianças, enquanto outras se envolviam com diferentes objetos e lugares na sala. (THIAGO, 2006, p. 60)

A criança aprende enquanto brinca, desenha, experimenta e investiga relações espaciais, principalmente, quando se relaciona com o outro. A intencionalidade do professor é essencial para o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, ampliando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contato com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. O professor precisa chamar a atenção das crianças ao seu entorno para os elementos da natureza, as diferentes superfícies, texturas, cores, formas de movimento e deslocamentos, dando tempo à criança para olhar, sentir, conhecer, cheirar, encantar-se, suscitar interrogações e hipóteses, assim, alimentando o desejo de aprender com significado verdadeiro, dependente da experiência, por meio de variadas situações e, envolvidas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Sobre o jogo, especificamente, Kishimoto (apud KISHIMOTO, 2002, p.140) afirma que:

O jogo ao ocorrer em situação sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição.

Em relação ao brinquedo, podemos afirmar que estimula a brincadeira e o brincar ao possibilitar ações para além do objeto, mas que são coerentes com a representação do mesmo, como é o caso de uma boneca-bebê que desperta na criança atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, é fato esclarecer, que não existe no brinquedo uma função de maternagem, mas sim uma representação simbólica, criativa e inventiva que convida a criança, no caso, a desenvolver tais ações num fundo de significação (bebê) dada ao objeto que está inserido num meio social de referência, conforme o que expomos sobre a regra que emana da situação da brincadeira. Além disso, podemos considerar a leitura dessas regras conforme apontou Ifi Amadiume (1997) no que chamou de esquemas matriciais de compaixão, cuidado e afeto, relativos à capacidade integradora da aprendizagem do ser mãe perpetuada pelas gerações.

Brougère (2000, p.21) afirma que “o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira”. Diante disso, a autora explicita que o brinquedo é, portanto, um dos meios para desencadear a brincadeira e que na situação em que a coaduna delineiam a vivência de regras que a envolve.

Além dessas experiências envolvidas pelo jogo, brinquedos e brincadeiras, há que se preservar no trabalho educativo com as crianças sua manifestação lúdica pelo processo do brincar enquanto necessidade humana. Nesse sentido, o cenário lúdico deve ser um dos propulsores para a aprendizagem de crianças e, para tanto, ousa-se pensar em um cotidiano de educação infantil que potencialize o brincar livre, mas também o brincar planejado e direcionado pela professora. À medida que se compreende a importância do ato criativo na infância, a professora poderá lançar mão de experiências anteriores, quais sejam, brincadeiras conhecidas, favorece que as crianças possam conhecer outras regras e a partir delas desdobrar novas conforme o enlace emocional.

As marcas dessa ludicidade no trabalho educativo devem ser explicitadas pelas ações de crianças brincando no parque, na sala de referência, embaixo da árvore, na casinha de bonecas, na brinquedoteca da escola, na chegada, na saída, e, por que não durante seu dia na escola. Para isso, o cenário precisa ser marcado por várias situações lúdicas, que podem ser pensadas com ações de pular corda, pular amarelinha, brincar de lenço atrás, esconde-esconde, ciranda-cirandinha, fui pela horta e, ainda, rodas de conversa, produções de narrativas, passeios temáticos, enfim, vivenciar experiências de aprendizagem que, com certeza, são de grande significância para o processo humanizador da pequena infância à luz de um tempo educativo organizado e intencionalmente pensado. Outrossim, um tempo em que a experiência do ato criativo necessita de um ambiente que estreita a relação entre imaginação e realidade.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Horn (2004, p.) orienta-nos a pensar sobre essa questão ao escrever:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

Há a necessidade de se criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e promova o máximo desenvolvimento, no sentido de respeitar as diferenças sem perder a visão da totalidade do ensino. Para isso, o trabalho humanizado e

compartilhado entre professores e crianças e crianças e crianças pode direcionar para o universo da descoberta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o nosso objetivo principal que é refletir e analisar a formação continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de ensinar e aprender; defendemos a necessidade de uma formação docente de mais qualidade e, envolvida pela compreensão crítica do brincar enquanto necessidade das crianças em seu sentido mais amplo, principalmente ao considerarmos o protagonismo compartilhado entre professor (a) e a criança e, criança e criança e a participação e envolvimento de todos (as) no processo de aprendizagem e desenvolvimento à luz da promoção de uma atitude ativa em relação ao conhecimento e a descoberta.

Há pelo processo do brincar a possibilidade de trocas de experiências, leituras de mundo, pensamentos, em que ao interagir com o outro, um ajuda ao outro no processo de aprendizagem e apropriação das máximas qualidades humanas: autonomia, criação, expressão, pensamento inventivo, etc. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos, vivenciando sentidos e enlaces emocionais.

As experiências com o brincar possibilitam às crianças aprender o processo do pensamento, ampliando suas leituras para além da percepção imediata e construindo leituras mais profundas sobre os objetos e fenômenos por meio de mediações dialógicas e compartilhadas no que tange ao processo de ensinar e aprender. Ressaltamos que essas experiências brincantes precisam sobressair na prática pedagógica. Ademais, o desenvolvimento cognitivo pelo ambiente escolar reconstrói e transforma o real. Ademais, as brincadeiras e o jogo estimulam a atividade criadora, caracterizando a imaginação enquanto uma função superior dependente da experiência. Esse encontro do pensamento com o sensorial possibilita à criança atitudes mais comprometidas com a aprendizagem, quando passam a desenvolver atitudes de conhecimento frente à realidade e ao mundo exterior. Logo pela atividade criadora há a mútua implicação entre imaginação e realidade, estabelecendo uma relação dialética e viabilizando a transformação do humano no mundo e com o mundo a seu redor.

Ressaltamos a importância e a influência dos educadores (as) infantis nos processos mediacionais ocorridos durante a realização de jogos e brincadeiras, no sentido de coordenar e dirigir o processo lúdico em prol do desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade brincante, prática e, também, da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

Assim sendo, o (a) educador (a) se configura como alguém que pode ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos do jogo ou brincadeira, tomando o cuidado para que a sua intervenção não se configure como um direcionamento: deve apenas dar indícios, “incitações”, e deixar a decisão de engajar-se na atividade para as crianças, a fim de potencializar situações que sejam envolvidas pelo maravilhamento do brincar que incentiva o desenvolvimento de várias habilidades sociais na criança, bem como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, etc. Ou seja, por meio do jogo, o (a) educador (a) infantil pode instigar situações de extrema importância para o desenvolvimento individual da criança, oferecendo à ela oportunidades para aprender e se desenvolver de maneira harmoniosa e agradável.

Esse maravilhamento é expressão da sensibilidade, pelo brincar, que se humaniza. Para isso, a mediação do (a) professor (a) torna-se de grande consistência, principalmente se for realizada por meio do ensino e de intervenções planejadas e coerentes como o que se pensa ser a criança e o brincar entre os pares.

A partir destas informações, é importante o desenvolvimento de trabalhos que incidam sobre o desenvolvimento do nível de compreensão dos professores quanto a esta dimensão complexa da vida humana, que gira em torno da convivência e da linguagem: a comunicação; e, por meio desta, pode-se chegar à educação – à inserção dos indivíduos menos experientes e sua formação para a modificação da mesma no sentido de um ideal social comum.

Além disso, como a cultura coletiva é transmitida por meio de pessoas mais experientes, as ações tomadas por estas pessoas no desenvolvimento de jogos ou brincadeiras, principalmente naquelas que possuem objetivos específicos e planejados, são fundamentais para que as regras do contexto sejam internalizadas pelas crianças e para que tais objetivos sejam alcançados; em suma, para que os jogos planejados sejam efetivados.

De tal maneira, a atividade lúdica pode servir de instrumento privilegiado para o estudo das interações e desenvolvimento integral da criança em contextos educativos. Ademais, no que tange ao conhecimento sobre o papel do (a) educador (a) enquanto mediador (a) no processo de educar, é preciso criar mecanismos que estimulem e garantam a

formação continuada aos professores, a fim de que ela seja uma possibilidade formativa para a construção de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas e lúdicas.

## REFERÊNCIAS

AMADIUME, I. **Re-inventing Africa: Matriarchy, religion and culture**. New York: Zed Books Ltda, 1997.

ANGOTTI, M. **Projeto de pesquisa de educação infantil: elegendo e analisando critérios para se investir na qualidade do atendimento**. (Relatório de Atividades, Proposta Complementar de Pesquisa para o Triênio, período 2007/8). Araraquara: Unesp, agosto/2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIPOVETSKY, G. **A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SANTOS, I. S. A imaginação e o desenvolvimento infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 13, n. 2, set/2008-fev/2009, p. 157-169.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, set./dez. 2010. p. 681-701.