



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

STOETERAU NAVARRO, MARIANA; PRODÓCIMO, ELAINE
BRINCAR E MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 34, núm. 3, julio-septiembre, 2012, pp. 633
-648

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338570008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

BRINCAR E MEDIAÇÃO NA ESCOLA^I

MS. MARIANA STOETERAU NAVARRO

Mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP)

Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)
(Curitiba – Paraná – Brasil)

E-mail: maristn@yahoo.com.br

DRA. ELAINE PRODÓCIMO

Professora da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas,
Doutorado na Universidade Estadual de Campinas

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Agressividade (GEPA-UNICAMP)
(Campinas – São Paulo – Brasil)

E-mail: elaine@fef.unicamp.br

RESUMO

Dentro da cultura da imobilização em que vivemos, perceber a importância do brincar na infância torna-se essencial, principalmente em instituições de educação infantil. Neste artigo pretendemos refletir sobre a questão da mediação do brincar na escola: como as diferentes formas de mediação do professor têm influência na qualidade do brincar das crianças. Para tal, em pesquisa qualitativa de caráter descritivo, observamos o cotidiano de uma turma em uma escola de educação infantil, enfocando especificamente o ambiente da sala de aula, chegando a três situações com formas diferentes de mediação do brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; mediação; educação infantil; escola.

I. A presente pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq para a sua realização. Processo número 135218/2007-I.

INTRODUÇÃO

A importância de compreender o brincar das crianças pequenas, principalmente no âmbito da educação infantil, surge no momento em que a infância vem sofrendo grandes alterações, com um encurtamento de sua duração. As crianças têm se tornado adolescentes cada vez mais precocemente, e o brincar também passa a ter diferentes significados na sociedade. Assim sendo, ao entender a brincadeira infantil, entendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância.

Crianças brincam na maior parte do seu tempo, estejam elas onde estiverem. Não é incomum observarmos adultos correndo atrás delas e pedindo para que parem. Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar devagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos. São poucos os lugares em que adultos toleram e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como “bagunça”. Por isso, ao observarmos, em lugares públicos, duas ou mais crianças juntas, é comum ouvirmos frases como: “fiquem quietos!”, “Parem de correr!”, “Olha a bagunça!”, “Senta aqui comigo e se comporte!”. Assim como afirma Sayão (2002, p. 57-58):

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Levando em consideração que brincar não é apenas necessidade, mas direito das crianças, acreditamos que as instituições de educação infantil devem estar organizadas de acordo com as características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos.

O valor que determinadas brincadeiras terão para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola.

O presente artigo tem a intenção de refletir sobre a questão da mediação do brincar na escola, e como as diferentes formas de mediação do professor têm

influência na qualidade do brincar das crianças, enfocando especificamente o ambiente da sala de aula. Este artigo foi elaborado a partir de pesquisa realizada para dissertação de mestrado (NAVARRO, 2009).

BRINCAR E MEDIAÇÃO

É essencial que se entenda o brincar como atividade dinâmica. Em cada contexto as crianças brincam de formas diferentes, assim como, para diferentes gerações, algumas formas de brincar também mudam. Por isso, devemos entender que as características das brincadeiras mudam, dependendo de quem, quando e onde o sujeito brinca.

Concordamos com Brougère (2001), quando afirma que a brincadeira depende da interpretação dos atores sociais. “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (Brougère, 2001, p. 100). O autor fala sobre a liberdade da brincadeira, da necessidade da escolha, de querer brincar, a “magia do jogo” pode acontecer nas mais diferentes situações e ambientes, basta querer.

Levando em conta que, quem normalmente procura caracterizar e conceituar o brincar infantil são adultos observando crianças, e que cada adulto tem uma história e uma vivência pessoal com a brincadeira, não buscaremos apenas uma teoria com tópicos fechados, criados para definir o que pode ou não ser considerado brincar. Consideramos, nesse estudo, a brincadeira como sendo: subjetiva, ou seja, o foco está na pessoa que brinca e não no resultado da ação; livre, não há obrigações quanto à participação; criada a partir de uma situação imaginária, mas contendo regras e supondo um contexto social e cultural, pois é um processo de relações interindividuais, de cultura. Para tal, nos baseamos principalmente nas ideias de Brougère (2001) e Vigotsky (2007).

Brougère (2001) nos apresenta a ideia da aprendizagem social do brincar. Para ele, desde o momento em que nasce, a criança se encontra em um contexto social que ensina e estimula o brincar, assim, não existe a brincadeira natural. A brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social, aprende-se a brincar.

Por meio do conceito de cultura lúdica, que seria o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo”, Brougère (2002, p. 23) explica que o brincar não pode ser separado, isolado, das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Isso acontece pela cultura lúdica não estar separada da cultura em que a criança está inserida. Para entender isso, basta, segundo Brougère (2002), prestar atenção às brincadeiras do nosso tempo e de

tempos passados, e perceber as especificidades da cultura lúdica contemporânea. A multiplicação dos brinquedos eletrônicos e o surgimento dos videogames mudaram a experiência lúdica de muitas crianças. Quem constrói a cultura lúdica é a própria criança, brincando. O jogo é lugar de construção de cultura e é produto das interações sociais, por isso, para o mesmo autor, "o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura". (BROUGÈRE, 2002, p. 30).

Vigotsky (2007), nesse sentido, pontua que a criança, ao nascer, já está imersa em um mundo social, e é justamente na apropriação desse mundo pela criança, e na internalização dos conceitos apresentados por ele, que o brincar se mostra importante.

Na abordagem histórico-cultural de Vigotsky, o brinquedo (fazendo referência ao ato de brincar) não é só uma atividade que dá prazer à criança, pois muitas outras atividades também o proporcionam e não são consideradas brinquedo. Também não é o fato de existir prazer em certa atividade que vai determiná-la como jogo. Entre as características do brinquedo, segundo o autor, está a satisfação de necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos, pois o brinquedo seria um mundo ilusório, onde qualquer desejo pode ser realizado. A situação imaginária, assim como as regras, é característica sempre presente no brinquedo.

Muitas são as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil, de acordo com Vigotsky (2007). O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, sendo a atividade que vai impulsionar o desenvolvimento da criança pequena, possibilitando a passagem para um novo nível de desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal se encontra entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança tem capacidade para realizar, mas ainda não o faz independentemente. É resultado de interações mediadas, é o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador, que pode ser um adulto ou um colega mais experiente, por exemplo. Ou seja, o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Segundo Vigotsky (2007), o brincar cria essa zona de desenvolvimento, pois, brincando, a criança se comporta além de seu comportamento habitual.

[...] no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. 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. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Para Vigotsky, o brinquedo também tem papel importante na mudança da relação entre o campo da percepção visual (o que ela vê) e o campo do significado (o que ela pensa). É no brinquedo, de acordo com Vigotsky (2007), que o comportamento infantil passa a ser dirigido pelo que determinada ação significa para a criança, e não apenas pela percepção imediata dos objetos. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê" (VIGOTSKY, 2007, p. 114). Pimentel (2007), ao discorrer sobre o jogo e a imaginação dentro da teoria de Vigotsky, esclarece que é pela subordinação das ações aos significados que a brincadeira é tão importante para que a criança desenvolva seu pensamento abstrato.

Brougère (2001) defende que é evidente a dimensão pedagógica da brincadeira, e afirma que o interesse educativo pode estar presente, desde que não se percam as características do jogo. Entre essas características colocadas pelo autor está a incerteza da brincadeira. Por mais que o interesse pedagógico esteja presente, é impossível garantir que a criança aprenda aquilo que se espera, pois a criança pode brincar evitando o que é desagradável para ela. "Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira." (BROUGERE, 2001, p. 104). Para a criança, a brincadeira é importante por ela mesma, e tem fim em si mesma.

A brincadeira é uma atividade fundamental para as crianças, e é preciso pensar, também, no brincar no contexto escolar, na relevância da mediação para que a criança brinque com qualidade. Para que a brincadeira na escola seja interessante para as crianças, o professor tem grande responsabilidade.

A perspectiva histórico-cultural tem a mediação como grande contribuição para o aprendizado, apesar de ser difícil encontrar um conceito para o termo. De acordo com Molon (2000), esse fato acontece por não se tratar de um conceito, mas de um pressuposto norteador de todo seu arcabouço teórico-metodológico. "A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação" (MOLON, 2000, p. 10). Na ideia de Vigotsky (2007), a utilização de signos e a mediação são funções que distinguem o homem dos outros animais.

Na escola, percebe-se a importância da atuação do professor como mediador, como um elemento intermediário, externo: uma "ferramenta auxiliar da atividade humana" (OLIVEIRA, 1993, p. 27). A mediação, para Vigotsky, consiste em fazer de um processo simples de estímulo-resposta, um ato complexo por ser mediado, em que a relação deixa de ser direta e passa a ter a intervenção de um elemento externo. O autor vai relacionar a ideia de mediação com a sua função pedagógica, o professor se coloca no papel de mediador na relação existente entre a criança e seu desenvolvimento:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

A mediação pedagógica se destaca das interações cotidianas pela intencionalidade da ação. Fontana (2000) explica que nas interações escolarizadas, a orientação é deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos pela criança. Na escola, a relação entre adulto e crianças é de ensino, e tem como finalidade imediata aprender ou ensinar. É uma relação explícita para seus participantes. A criança entende qual o papel do professor e o que é esperado dela nesse contexto.

Devemos entender que a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação. Brougère (2001) nos atenta para o papel do educador na brincadeira, que deve ser construir um ambiente que possibilite e estimule a brincadeira. Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

A importância do ambiente escolar estar adaptado e construído para e com a criança, e suas necessidades como foco, é muito relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do brincar na escola. As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar. Não só o professor, mas também a equipe escolar, devem estar atentos à disposição de materiais nas salas. Assim como explica Pimentel (2007, p. 235):

[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

Para esse estudo foi realizada pesquisa qualitativa de caráter descritivo, em que foram feitas observações em uma turma de 18 crianças, de 3 e 4 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, durante um período de dois meses, totalizando 21 observações, todas com a mesma professora, que tem formação em Magistério e curso superior em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Foram realizados registros simultâneos das observações. Esses registros foram posteriormente analisados e, para este texto, três momentos do diário de campo correspondentes a três diferentes contextos de mediação da professora em sala de aula, foram levantados e analisados.

A escola em que a pesquisa foi feita tem um espaço físico bastante agradável. Além do espaço reservado para a coordenação pedagógica, secretaria, direção e sala dos professores, a escola compreende um refeitório, seis salas de aula, banheiros para as crianças, uma área externa com uma cancha de areia e mesinhas na grama, e uma rampa que dá acesso ao parque, que tem piso de cimento, mas com muitas árvores, que fazem sombra sobre os brinquedos que lá estão.

No presente artigo daremos enfoque às brincadeiras ocorridas na sala de aula, que apresenta mesas e cadeiras adequadas para crianças, como a maioria das salas de educação infantil, mesa da professora, armários para materiais como papéis, lápis, tintas (sempre fechados) e armário aberto para os brinquedos como bonecas, carrinhos, bichos de pelúcia, pequenas lousas, brinquedos de madeira para montar, brinquedos de encaixe, bonecos de plástico variados (monstros, robôs, bichinhos...), uma casinha pequena de plástico, uma pista para carrinhos pequena, vai-e-vem (ainda fechados, pois eram novos), raquetes pequenas de plástico, bolinhas pequenas de meia e quebra-cabeças. Ainda na sala, havia uma televisão e um computador. As crianças, dentro da sala da turma observada, só usavam as mesas quando faziam algum trabalho de pintura ou desenho. Na maior parte do tempo que permaneciam na sala de aula, a professora pedia para que elas sentassem no chão, em um espaço vazio que havia na sala; assim, a professora ficava ou no chão junto com as crianças, ou sentada em uma cadeirinha perto delas. Quando usavam as mesinhas, elas escolhiam qualquer lugar para sentar.

Entendemos que a professora não tinha liberdade total para arrumar a sala, que era um cômodo pequeno e cheio de móveis que não podiam ser retirados e nem trocados, mas, dentro de suas possibilidades, a professora tentava organizar o espaço, propiciando o brincar das crianças, deslocando mesas e cadeiras.

As crianças passavam um tempo grande nesse ambiente todos os dias. Podemos resumir a rotina dessa turma numa primeira parte da aula, em que a

professora fazia chamada e alguma atividade rápida, lanche no refeitório, logo depois as crianças passavam em média 45 minutos no parque e, em todo o restante do período, a professora fazia atividades na sala. As atividades feitas na sala variavam entre atividades de arte como desenhos, colagens e pinturas, e atividades em que a professora lia histórias ou colocava filmes na televisão. As brincadeiras em sala de aula normalmente aconteciam por volta de meia hora, ao final da manhã.

As formas de mediar, utilizadas pela professora na sala de aulas, foram separadas em três categorias, ilustradas por três situações distintas, registradas e relatadas a seguir. Após a apresentação das três situações, será realizada análise de cada uma delas.

SITUAÇÃO 1 – PREPARAÇÃO DO CONTEXTO

Para essa primeira forma de mediação, trazemos um momento observado que nos mostra uma passagem ocorrida nas brincadeiras do final da aula, e que ilustra bem essa primeira categoria levantada a partir dos dados coletados. Diariamente, antes dos pais chegarem, as crianças brincavam livremente com os brinquedos da sala, se apropriando do espaço. Escolhiam o brinquedo que quisessem e iam para qualquer lugar, desde que dentro da sala. Os móveis presentes também eram utilizados: a mesa podia servir de casa ou a cadeira de carro.

Três crianças constroem pista para brincar com carrinhos, utilizam materiais disponíveis na sala: colchonetes, caixa de papelão vazia, (primeiro esvaziam a caixa), balde de brinquedos vazio, mesa e cadeiras. As crianças parecem divertir-se com a própria montagem da pista, deixam-na logo após estar pronta, não brincam com ela. Professora acompanha a atividade e consentiu com a brincadeira, alertando apenas para tomarem cuidado para não se machucarem (Diário de Campo, 10/04/2008)

Nesse relato, pode-se perceber que é permitido, no momento das brincadeiras, que as crianças explorem e utilizem os móveis da sala para brincar, o que mostra uma abertura da professora no sentido de ver a atividade, não interferir diretamente, e deixar que ela aconteça.

Normalmente, no dia-a-dia, durante essa parte da aula, as crianças acabavam sempre com os mesmos brinquedos (carrinho e bonecas predominavam), brincando da mesma forma e, ainda, grande parte delas, sozinhas.

SITUAÇÃO 2 – O USO DE PISTAS

Nessa ocasião, a professora já se coloca na brincadeira de forma diferente da anterior. As crianças brincavam com os brinquedos e a professora deu uma ideia de

brincadeira. As crianças reagiram com bastante receptividade à ideia da professora, que aproveitou o brinquedo que elas escolheram para lançar desafios.

Crianças pegaram uma caixa com um brinquedo de letras, a professora aproxima-se e sugere que escrevam o nome, alguns tentaram escrever. Quem não quis brincar não precisou...livre escolha. Ela os desafia: Vamos ver quem vai conseguir. Crianças continuam brincando ainda mais empolgadas. (Diário de Campo, dia 4/4/2008).

Primeiro eles escolheram esse brinquedo, mostraram interesse, e a professora aproveitou a oportunidade para incentivar que escrevessem o nome, mas sem forçar, só quem queria. As crianças aparentaram brincar com mais vontade depois disso, talvez pela situação de desafio.

SITUAÇÃO 3 – PARTICIPAÇÃO CONJUNTA

Por último, nessa forma de mediação, a participação da professora na brincadeira das crianças é mais ativa, tanto na escolha da atividade como durante a execução da mesma.

A professora planejou e organizou uma dinâmica em que, com as crianças sentadas no chão, perguntou quais as brincadeiras que elas mais gostavam de brincar.

A professora faz uma lista no quadro, das brincadeiras que eles mais gostam de brincar. Eles vão falando e ela vai escrevendo: escorregador, gira-gira, pula-pula, corre-cotia, carrinho, motoqueiro, roda, bicicleta. Dessa lista ela pergunta quais brincadeiras eles não sabem brincar, para poder ensinar... Eles fizeram votação levantando a mão. As 3 escolhidas foram: corre-cotia, duro ou mole e estátua. Começaram por corre-cotia. Se mostraram muito distraídos e desatentos no início das brincadeiras, pareciam um pouco perdidos, mas pegaram o jeito e deram bastante risada. A professora explicou as regras e participou junto com os alunos, sentada no chão e cantando a música. Depois brincaram de duro ou mole e estátua. Professora procura relacionar regras ou aspectos da brincadeira com dia-a-dia dos alunos. Eles demonstraram gostar muito das atividades e pediram "de novo"! "Gostaram??" Sim! Uma outra professora entrou na sala e eles contaram para ela: "nós brincamos de corre-cotia!!" (Diário de Campo, dia 3/4/2008).

Nesse momento, ao explicar para as crianças as regras da brincadeira, a professora sempre perguntava as suas opiniões. Ela trazia as regras prontas, mas incluía a realidade das crianças no contexto, como a brincadeira de estátua, em que ela explicou o que é uma estátua, perguntou se eles já haviam visto uma estátua, como ela era e onde estava, para depois começarem a brincar.

ANÁLISE DAS DIFERENTES FORMAS DE MEDIAÇÃO APRESENTADAS PELA PROFESSORA

O papel em que a professora se coloca nas três situações acima descritas é bastante diferente. Na primeira, as crianças brincam livres, a mediação da professora se restringe a observação. Na segunda, as crianças também brincam livremente, mas a professora participa, dando dicas e incentivando as brincadeiras. Na última, a professora organiza uma dinâmica e participa de toda a atividade. São três formas de mediação, realizadas pela mesma professora e no mesmo ambiente, que provocam mudanças no brincar das crianças.

Na primeira situação, as crianças têm o espaço da sala e todos os brinquedos da estante à disposição. A professora não interfere diretamente. Elas se concentram em construir uma pista de carrinhos, e essa é a brincadeira, tanto que depois, com a pista pronta, eles brincam de outra coisa. Vigotsky (2007) defende a ideia de que as brincadeiras das crianças são compostas, em sua maioria, por lembranças de situações já vivenciadas por elas. Os adultos são imitados e seus papéis sociais são experimentados pelas crianças, que estão internalizando conceitos e inserindo-se no mundo que percebem. Durante a brincadeira, as crianças estavam sérias, concentradas, não estavam rindo ou correndo, mas estavam brincando. Freire (2002, p. 67) explica muito bem a subjetividade da atividade e a dificuldade das pessoas que observam, de identificar a brincadeira: “Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade”.

A escolha desse momento mostra que as crianças brincam muito bem, mesmo que a professora não interfira diretamente na atividade, apesar de que brincadeiras mais criativas como esta não aconteceram com frequência durante o período observado. Nesse momento, de brincar com os brinquedos da sala, normalmente as brincadeiras repetiam as mesmas situações e ações. É aí que a mediação se mostra importante. Nesse momento de criação, a liberdade da criança é muito importante para o seu desenvolvimento, e a professora mostra entender isso. Mesmo assim, foram poucas as situações como essa descrita, em que as crianças, sozinhas, saíram um pouco da boneca e do carrinho, e se mostraram criativas e motivadas a alterar sua atividade. Pensamos que a professora, mediando, poderia olhar para as brincadeiras das crianças com mais cuidado, e pensar em estratégias para estimular as brincadeiras, por exemplo, trocando os brinquedos que ficavam à disposição dos alunos periodicamente. Se a professora não prestar atenção e pensar numa forma de mediar, mesmo que seja organizando a sala de forma diferente, pode se tornar um brincar repetitivo para as crianças. Embora a repetição seja de

grande importante para a criança pequena, apenas isso prejudicaria a qualidade dos momentos de brincadeiras para essa turma. Dessa forma, a professora se colocaria como mediadora, e a brincadeira continuaria livre.

Na segunda situação, é a atitude da professora, enquanto as crianças estão brincando na sala, que nos mostra sua mediação. No caso ilustrado eles escolheram um brinquedo, e a professora aproveitou para incentivar que escrevessem o nome, mas sem forçar, só quem queria. Ela mostra outras possibilidades, o que motiva a criança e sua criatividade. Wajskop (2005, p.38) fala da importância da presença do adulto nas brincadeiras, colocando-o como elemento integrante "ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama". É um momento em que as crianças escolhem com qual brinquedo querem brincar, organizam suas brincadeiras sozinhas, mas a professora está presente, perto, procurando elementos para ajudar na brincadeira. É uma mediação interessante para que a liberdade no brincar das crianças não se perca, mas, ao mesmo tempo, a professora está trazendo elementos que podem estimular ainda mais a atividade.

A mediação está sempre presente, mesmo que a professora nem faça isso com essa intenção e não interfira diretamente. Ao organizar a sala, separar brinquedos, deixar as crianças livres para escolherem com o que brincar, a professora está mediando o brincar. A importância dos materiais e do ambiente físico em que a brincadeira vai ser realizada é bastante considerada nos textos de Brougère (1998). A escola deve preocupar-se com todo o contexto para favorecer o brincar das crianças. O autor afirma que favorecer o jogo livre é permitir que as crianças se organizem de forma autônoma e em conjunto com os colegas. A criança desenvolve seu jogo de acordo com o que o meio lhe oferece.

Jogar é sempre manipular elementos preexistentes quer sejam materiais ou imateriais (imagens). Os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes de jogo, inclusive quando esse meio não contém nenhum elemento lúdico específico (BROUGÈRE, 1998, p. 206).

Para No processo da Zona de Desenvolvimento Proximal, descrito por Vigotsky e já apresentado, a professora atuaria como aquela que dá as dicas ou pistas para que a criança aprenda e se desenvolva.

A terceira atividade exposta, representando a terceira categoria de formas de mediação, foi planejada, organizada e dirigida pela professora, o que a diferencia das duas anteriores. Atividades como essa, envolvendo a brincadeira, foram pouco frequentes no período de observação na escola. A professora, ao mesmo tempo em que realiza uma mediação mais diretiva, sempre inclui as crianças no planejamento, para que tragam elementos que as interessa. Não se trata apenas de levar em conta

as experiências anteriores dos alunos, mas também de perceber a criança como “o centro do projeto”: é por ela que a instituição de educação infantil existe e é para ela que as práticas devem estar organizadas. A liberdade de escolha também está presente, pois ninguém brinca se não quiser, mas mesmo assim todos brincaram, e o fato de a professora participar estimula as crianças, o que mostra que a liberdade das crianças, na hora de brincar, não é necessariamente excluída quando essa atividade é planejada pela professora.

Muitas vezes, pela importância de ser livre, o brincar na escola acaba não sendo planejado e não tendo uma atenção especial das professoras, como se bastasse deixar brincar, como se fosse uma atividade apenas natural, e não social e cultural, como defende Brougère (2001). Na terceira situação percebemos que é possível apresentar uma brincadeira específica para as crianças, sem tirar seu caráter de liberdade. É possível incluir o brincar planejado no cotidiano da escola, sem que seja posto e engessado pelo adulto, em que as crianças tenham o direito de escolher e opinar sobre a brincadeira, e possam modificá-la ou criar novas formas de brincar. A participação do mediador, mesmo que sutil, deve ser sempre construtiva e estimulante, inclusive em forma de planejamento. A professora não pode contar com um aprendizado certo, pois a brincadeira é incerta (BROUGÈRE, 2001), e não sabemos que rumos ela tomará ao planejarmos, mas não é por isso que é tida menos importante de ser incluída no planejamento do professor. Para a criança, importante é brincar, é o momento, e não que aprendizado ela trará.

Nas três atividades, o comportamento das crianças também mudou. Elas pareciam estar mais motivadas, mais animadas quando a professora estava presente, participando, e não apenas observando. O fato de as crianças se mostrarem muito interessadas, e de todas brincarem, mesmo nos momentos em que a professora planejou e ensinou a brincadeira, mas deixou livre para quem quisesse participar, mostra isso.

As crianças sempre brincam, independente de onde elas estejam e qual a situação, elas sempre se adaptam. Na primeira situação, mesmo a professora apenas observando, elas criaram uma brincadeira diferente com os materiais que encontraram; na segunda, se sentiram mais alegres quando a professora participou um pouco e ajudou na criação da brincadeira; e na terceira, participaram da sugestão da professora bastante animadas. Cabe à escola e à professora estarem atentas ao brincar, para possibilitar às crianças um maior aproveitamento dessa atividade e do tempo gasto com ela. A importância de organizar o espaço da sala para as crianças brincarem, a atenção da professora, mesmo num brincar livre, assim como a inclusão do brincar também no planejamento da professora, são questões que se mostraram relevantes nas observações apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem formas diferenciadas de tratar o brincar na escola, e a mediação da professora também depende de alguns fatores que refletem a importância dada à brincadeira pela escola, como materiais, espaços e divisão de tempo.

Um contexto bem organizado pela professora é capaz de estimular muito a criança. Brougère (2001) afirma que é justamente essa a função dos professores, durante a brincadeira no contexto escolar. Muitas vezes, só são vistas como atividades que ajudam no desenvolvimento da criança, e realmente importantes no contexto da escola, as atividades que são dirigidas pela professora. A preparação do ambiente, a forma como são colocados os brinquedos e os móveis na sala ou no parque, são ações da professora, também muito importantes, principalmente quando se fala de brincar no ensino infantil. Não percebemos, em nenhuma das situações descritas, a professora se colocando como organizadora do ambiente, preocupada com o estímulo proporcionado por essa organização no brincar das crianças. A sala estava organizada da mesma forma durante todo o período de observação.

Favorecer a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem, sem que seja feita nenhuma intervenção. De acordo com Ayoub (2001), quando o adulto abre mão da sua mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono pedagógico. A autora afirma que é justamente no contexto da brincadeira que o professor descobre o seu papel, que é o da mediação.

Vigotsky (2006, p. 114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A interferência da professora ao dar ideias, sugestões, organizando o ambiente, propondo alguma brincadeira, cria na criança a zona de desenvolvimento proximal que Vigotsky (2007) descreve. Ao invés de trabalhar com conceitos e brincadeiras que as crianças já conhecem, a professora abriria o caminho para novas aprendizagens, se adiantaria ao desenvolvimento, por isso é tão importante a sua mediação.

Os dois últimos momentos de brincadeira descritos nos mostram uma questão bastante importante ao falar de brincar na escola: a liberdade da atividade. São momentos em que a professora participa, inclusive planejando previamente a brincadeira, mas as crianças continuam brincando livremente, brincam por escolha e participam da criação no decorrer das atividades. Isso acontece pela forma como a professora encara a brincadeira, como ela vê a importância daquele momento, e como ela se coloca entre a criança e a brincadeira.

Fica a reflexão a respeito da formação da professora. Será que os cursos de formação de professores englobam, em algum momento, o papel do professor no brincar infantil? Pensamos também a respeito da presença (ou da ausência) do professor de educação física na educação infantil, focando justamente no brincar. Já que a mediação da brincadeira é de suma importância, e percebemos a relevância de uma formação de professores que contemple o brincar de forma ampla, nos perguntamos se o professor de educação física não poderia ajudar nesse trabalho com a brincadeira, no contexto da educação infantil. A educação física, que tem como objeto de estudo e reflexão a cultura corporal, e que entende a expressão corporal como linguagem, no mínimo enriqueceria os momentos de brincadeira. Brincar é eixo de trabalho na educação infantil, assim como as diferentes linguagens. Um professor com a formação em educação física poderia trazer para o contexto da educação infantil "um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal" (AYOUB, 2001 p. 56-57).

De maneira geral, dentro do observado e analisado, percebemos que ainda faltam incentivos e preocupação com a importância da mediação da professora, para que o brincar na escola seja bem aproveitado pelas crianças. Percebemos que faz muita diferença no comportamento das crianças quando a professora participa da atividade. A qualidade do brincar não depende apenas da professora, mas a forma como a mediação acontece pode fazer grande diferença. A escola também pode ajudar nessa questão, por exemplo, adquirindo brinquedos adequados para a idade das crianças, ou pensando dentro da estrutura física da escola em ambientes dedicados ao brincar, com mais espaço e brinquedos diferentes, ou até dentro da rotina, em horários em que turmas diferentes se encontrem e possam brincar juntas. Tudo isso faz parte da mediação do brincar feita pela escola.

Foram apresentadas neste texto três formas diferentes de mediar o brincar. Isso não significa que devemos escolher uma como certa, até porque não existe apenas uma forma certa, existem momentos diferentes, turmas diferentes, crianças diferentes. Ser professor é uma arte, arte da mediação, da intuição, da paciência, e também, porque não, do brincar.

Playing and mediation in school

ABSTRACT: In the culture of immobilization where we live, one perceives the importance of playing in childhood. Playing becomes essential, especially in early childhood education. In this article we intend to reflect the question of the mediation of playing at school. The different forms of mediation by the teacher influence the quality of playing at school. In order to achieve this, we will do a qualitative research, observing a group of young children on a daily basis, focusing the classroom environment. We found three situations with different forms of play mediations.

KEYWORDS: Playing; mediation; early childhood education; school.

El juego y la mediación en la escuela

RESUMEN: *En una cultura que dificulta la libertad de movimiento, como en la que vivimos, percibir la relevancia del juego en la infancia es esencial, principalmente en escuelas para niños pequeños. En este artículo se pretende reflexionar sobre el asunto de cómo las diferentes formas de mediación del profesor influyen en la calidad del juego de los niños en la escuela. Para ello, una investigación cualitativa, de carácter descriptivo fue hecha en la cual observamos el día a día de una clase de niños de tres años en una escuela infantil, fijándonos especialmente en el ambiente dentro del aula y percibimos tres situaciones diferentes de mediación del juego.*

PALABRAS CLAVE: *Juego; mediación; educación infantil; escuela.*

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, jan. 2001.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MOLON, S. I. Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL, 3., Campinas, 2000. *Anais...* Disponível em: <<http://www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>> Acesso em: 08 abr. 2008.

NAVARRO, M. S. *Reflexões acerca do brincar na educação infantil*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido: 26 nov. 2010

Aprovado: 24 ago. 2011

Endereço para correspondência:

Mariana Stoeterau Navarro

Comendador Correia Junior, 369-A

Bairro Jardim das Américas

Curitiba-PR

CEP: 81540-300