

DOI: 10.70513/saberes-praticas-educacao-infantil.06

O ser criança e o brincar: tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil

Thaís Oliveira de Souza

Introdução

Os estudos sobre o brincar consideram atualmente uma pluralidade de espaços, escolares e não escolares, sendo originários dos mais diversos campos do saber: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outros. Como um fenômeno histórico, sociocultural, o brincar é influenciado por diversos campos, entre eles o político e o econômico. Vários teóricos do campo da Educação e da Psicologia, como Vygotski¹ (1996-1934) e Elkonin (1904-1984), representantes da Psicologia Histórico-Cultural/Pedagogia Histórico-Crítica, não chegaram em seu período histórico a imaginar a influência das telas, marketing, mídia, o consumo infantil, uma série de elementos que hoje em dia circundam as práticas do brincar. Não são apenas diferentes formas de brincar, mas também, diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e as pessoas.

Para refletir sobre o brincar no contexto educacional: creche e pré-escola, vamos neste ensaio partir da Teoria Histórico-Cultural, cujo maior representante é Vygotski. Conhecendo, e não desmerecendo, o valor da contribuição de outros pensadores e pesquisadores para o corpo teórico sobre o tema, nós sustentamos a escolha da Teoria Histórico-Cultural mediante um esforço para contextualizar e trazer para mais próximo da discussão teórica, a vivência prática experienciada nas instituições do Sistema Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, Paraíba.

¹ Diante das diversas grafias para o nome do teórico, adotamos Vygotski, respeitando as grafias presentes nas referências.

O interesse acadêmico pelo brincar vem há muito tempo sendo impresso nas produções científicas, estando comumente atrelado aos estudos da infância. Hoje sabemos que o brincar não é uma exclusividade dessa etapa da vida, mas é muito difícil lançar um olhar para a infância e não enxergar o brincar nela presente. Em várias épocas históricas e contextos, seja com Froebel e os jardins da infância; Walter Benjamin e a história dos brinquedos; Vygotski e desenvolvimento cultural, entre tantos outros pensadores que contribuíram para o estudo do brincar, essa atividade continua sendo geradora de discussões e reflexões. E esse movimento acadêmico e científico é preciso, sempre!

A importância de se trabalhar o brincar em formação inicial e continuada de professores, ganha força com a divulgação de estudos e pesquisas que mostram, com preocupação, uma diminuição dos espaços e tempos de brincar na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). A exemplo de tais publicações, temos estudos como o de Nascimento (2020) que analisou a prática do brincar na EI em uma cidade do interior de São Paulo. Em sua pesquisa, a autora observou a ocorrência de uma antecipação de conteúdos do EF com práticas escolarizantes, direcionadas à alfabetização. Foram verificadas atividades pedagógicas sendo consideradas pelas professoras como brincadeiras, quando na realidade não eram. Nesse contexto, observou-se que apesar dos avanços acadêmicos, ainda há realidades em que “Não se valoriza a criança como produtora de cultura e protagonista em seu processo de desenvolvimento, apenas como coadjuvante do adulto que domina todos os tempos e espaços da educação infantil [...]” (2020, p. 88).

Outra pesquisa que ilustra a diminuição do brincar nas instituições educacionais é o estudo feito por Garcia (2018). A pesquisadora objetivou compreender os motivos que fundamentam a implementação de brinquedotecas em três creches de uma cidade do interior de São Paulo, implementação que traz várias inquietações, visto que, considerando a brincadeira como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na EI, todos os espaços da instituição deveriam ser propícios a brincadeira. Foi observado pela pesquisadora que a presença da brinquedoteca aumentava a regulamentação e controle do adulto sobre o brincar, visto que se previa um cronograma específico para o uso do espaço. Ademais, mesmo na creche, foi verificado a presença de atividades focadas na preparação para o EF, atividades que acabam por subtrair o tempo e o espaço destinado ao brincar.

Objetivando refletir acerca da importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil das crianças de zero a cinco anos, nesta produção textual iremos inicialmente trazer uma contextualização, e conseqüentemente, defesa da presença do brincar nas instituições. Em um segundo momento, traremos a Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as ideias e conceitos científicos acerca do brincar, especificando as características e particularidades dessa atividade na creche e pré-escola. Posteriormente, e ao cabo, iremos tecer algumas reflexões acerca do papel da professora frente a garantia de

tempos e espaços para a brincadeira na Educação Infantil, será apresentado o percurso da experiência do segundo encontro formativo da formação continuada, realizado nos dias 26, 27 e 28 de julho de 2022.

Importância da prática do brincar nas instituições: creche e pré-escola

Como mencionado anteriormente na introdução deste ensaio, o brincar, sendo um fenômeno sociocultural, vem se transformando ao longo dos tempos. Atualmente, não há como pensar o brincar sem considerar os avanços tecnológicos e a influência do mundo digital nessa prática. A nova era tecnológica tem transformado a forma como nos relacionamos com o nosso entorno, gerando novas maneiras de ser e estar no mundo. Para Pereira,

Reconfiguram-se as relações sociais, as formas de ocupação do espaço, a pragmática da comunicação, a economia, o consumo, os mecanismos sociais de controle, a educação, a arte, a política, o trabalho, o lazer, o constructo cultural do corpo.” (Pereira, 2012, p. 332).

Munarim e Girardello (2012, p. 315) destacam que quando nos propomos a refletir sobre o brincar estamos nos referindo a mais do que brinquedos e brincadeiras,

É abordar questões históricas como conceito de infância(s) e entendimento social do que é ser criança; é abordar conceitos geográficos (o meu e o seu mundo que vão além de fronteiras entre países); é falar de políticas (o lugar da criança nas cidades, o lugar do lúdico na sociedade); é falar de escolas (as experiências, os ritmos, os ciclos, o aprender e o ensinar, as descobertas, as relações entre pares, entre adultos e crianças); é abordar a economia (nossa relação com o consumo, com as mídias, diferenças sociais, crise mundial, imigração); dentre tantas possibilidades, é falar, acima de tudo, de seres humanos.

Nesse contexto de novos olhares para as relações sociais, é comum identificarmos o surgimento de críticas, tanto de acadêmicos, quanto da população como um todo, em relação ao uso das novas tecnologias. Essas críticas giram em torno das possíveis consequências negativas ao desenvolvimento e aprendizagem infantis, diante do uso das telas e provável aumento do sedentarismo. Munarim e Girardello (2012) apontam que nessa análise é preciso superar “determinismos”, como generalizações de que as novas tecnologias são a salvação ou a perda da educação.

Porém, diante desse cenário, algo que não podemos desprezar é o movimento de diminuição da brincadeira livre, e consequente, controle e direcionamento do adulto

na atividade de brincar. No comércio voltado a essa atividade, brinquedos, jogos e brincadeiras são planejadas, criadas, veiculadas e vendidas por adultos. As culturas infantis acabam por sofrer influências do adulto que prevê e decide muitas vezes, como, de que, e onde brincar. Soma-se a isso a diminuição dos espaços externos para o exercício das brincadeiras livres.

Bento (2015) aponta alguns elementos que podem estar por trás dessa diminuição do brincar nos espaços externos: aumento do tráfego do automóvel, crescimento urbano, aumento de espaços internos controlados para a práticas de atividades que geram movimento, como os *playgrounds*. Além disso, observa-se uma cultura do medo, mediante a existências de possíveis perigos que o espaço externo poderia provocar. A autora também alerta para a preocupação, cada vez mais presente entre os profissionais da educação, em manter as crianças intelectualmente ativas, como se mente e corpo estivessem separados e a escola fosse o espaço apenas para o trabalho intelectual.

Sobre esse ponto, Munarim e Girardello (2012) alertam para a existência da dicotomia corpo e mente refletida nas práticas educativas. É possível observar com frequência a sala de referência como local de limitação e controle dos corpos: “[...] onde são valorizadas as atividades sobre mesas e papéis, de concentração, de coordenação motora fina enquanto os movimentos amplos servem apenas como um auxílio, um extravasamento de energias acumuladas, facilitando a concentração e os momentos posteriores em que o corpo deve permanecer estático, engessado em cadeiras” (Munarim; Girardello, 2012, p. 326). Não há como separar corpo e mente, é através do corpo que os humanos percebem, sentem e dão sentido às situações e relações que estabelecem em seus cotidianos.

Verificamos, diante desse cenário, o quanto é importante que as instituições educativas garantam espaços e tempos para o brincar. Para muitas crianças, a instituição acaba sendo um dos poucos locais para prática da brincadeira, reunião e interação entre pares, visto que também observa-se na sociedade uma diminuição do número de integrantes das famílias. No próximo tópico, observamos como se dá a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

A Teoria Histórico-Cultural: o brincar como atividade principal da criança

Lev Semionovitch Vygotski é representante da Teoria Histórico-Cultural. Ele nasceu em 1896 na cidade de Orsha, atual Bielorrússia. Junto a outros estudiosos da Psicologia Soviética como Alexandr Luria, Alexis Leontiev e Daniil Elkonin, Vygotski buscou compreender o psiquismo humano compondo o que denominou de Desenvolvimento Cultural.

O teórico tem um amplo material de análise acerca da gênese e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que nos diferenciam dos outros animais, a exemplo da memória lógica, atenção voluntária, pensamento, entre outras. Importante destacar que as Funções Psíquicas Superiores são em princípio sociais, o que se expressa na ideia de que nos tornamos humanos a partir das relações sociais que estabelecemos. Segundo Vygotski ([tradução nossa] 2014a, p. 150),

Toda função psíquica superior era externa porque era social antes de interna; A própria função psíquica era anteriormente uma relação social entre duas pessoas. Os meios de influência sobre si mesmo são inicialmente os meios de influência sobre os outros, ou os meios de influência dos outros sobre o indivíduo.²

Essas ideias demonstram o quanto é importante as interações sociais para o desenvolvimento infantil. Com essas considerações destacamos o importante papel da linguagem que gera mudanças essenciais no psiquismo, sendo um elemento mediador de excelência. No processo de internalização observamos que,

A ligação objetiva entre a palavra e o objeto deve ser utilizada funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Só mais tarde a palavra terá significado para a própria criança. Portanto, o significado da palavra existe primeiro objetivamente para os outros e só então começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal entre o adulto e a criança tornam-se mais tarde funções psíquicas. (Vygotski, [tradução nossa] 2014a, p. 150).³

O desenvolvimento psíquico é, portanto, um processo dialético, onde se entrelaçam fatores externos e internos, ocorrendo tanto mudanças quantitativas, quanto qualitativas na relação do sujeito com o mundo. Na periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Vygotski observamos que em cada período/idade há a mudança da lógica de funcionamento do psiquismo. Pasqualini (2013) relata que nessa periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico é importante salientar que, por se tratar de um processo histórico-cultural, não há caminhos pré-determinados e fases universais e naturais. A ideia que Vygotski traz acerca de períodos/idades é produzida a partir da história concreta do sujeito. Segundo Pasqualini (2013, p. 78),

² “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.” (Vygotski, 2014a, p. 150).

³ El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas. (Vygotski, 2014a, p. 150).

Não é, portanto, a idade cronológica da criança que determina o período de desenvolvimento psíquico em que ela se encontra, razão pela qual todas as referências que fazemos as idades ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas.

Como um sendo processo dialético, Vygotski (2014b) atenta que pode ser observado na periodização do desenvolvimento a existência de momentos de crises e períodos estáveis. Esses períodos se intercalam, sendo os períodos de crise momentos de mudanças críticas no desenvolvimento.

A criança que tratamos aqui nesta produção textual tem idade cronológica entre zero e três anos (creche) e quatro e cinco anos (pré-escola). Como cada período é marcado por uma atividade principal que segue como maior via de desenvolvimento e aprendizagem da criança, marcando como é a relação dela com o mundo, faremos aqui menção aos períodos estáveis do desenvolvimento cultural que compreendem essas idades, que são: Primeiro ano, Primeira Infância e a Idade pré-escolar.

O primeiro ano de vida tem a Comunicação emocional direta como atividade principal. Já no período da primeira infância é a atividade objetal manipulatória que é dominante. O brincar de faz-de-conta torna-se a atividade principal na idade pré-escolar. Isso não significa dizer que a criança não aprende por outras atividades (atividades secundárias), mas que nesse momento da vida, são essas atividades que impulsionam o maior movimento de aprendizagem. De acordo com Leontiev,

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2012, p. 122).

Intercalando-se com esses períodos/idades estáveis, temos os períodos de crise: a crise do primeiro ano (entre o período do primeiro ano e primeira infância); a crise de três anos (transição da primeira infância para a idade pré-escolar). É importante também mencionar a crise dos sete anos, que marca a transição entre idade pré-escolar e a idade escolar. Sobre os períodos de crise, vale destacar que as condições externas determinam as especificidades do transcorrer da crise. Exemplo, na crise dos sete anos, ocorre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — período em que novas exigências sociais lhe são impostas. Ela já não é vista como criança pequena, mas tampouco se configura, de fato, como o aluno que dela se espera⁴.

4 No nosso contexto atual, a criança de sete anos de Vygotski passaria por essas exigências sociais aos seis anos, visto que é nessa idade cronológica que a criança brasileira atual passa por essa transição entre etapas educativas.

Apesar das condições externas determinarem concretamente como a crise se manifesta, Vygotski destaca que “[...] a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é o que provoca a necessidade destes períodos críticos, de viragem, na vida da criança e não a presença ou ausência de condições exteriores específicas”⁵ (2014b, [tradução nossa], p. 256 – 257). Assim, a criança brinca de faz-de-conta na idade pré-escolar porque ela quer fazer o que o adulto faz, e que no momento ela não pode fazer (ser mãe, dirigir, cozinhar, etc). Na idade escolar a criança quer saber o que o adulto sabe, muda-se a necessidade e o motivo da atividade. Dessa forma, a atividade principal na idade escolar torna-se o estudo.

Em cada período/idade há uma nova formação central que direciona o processo de desenvolvimento, reorganizando a personalidade da criança. Ainda de acordo com Vygotski (2014b, [tradução nossa], p. 263),

As idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Em cada idade, não são aspectos isolados da personalidade que se modificam, mas sim, a personalidade que é reestruturada como um todo⁶.

Na idade estável do primeiro ano, a atividade principal da criança é a comunicação emocional direta com o adulto. Essa é a forma que o bebê se relaciona com o mundo a sua volta. Daí temos que a comunicação é condição para a humanização do sujeito. “[...] a base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional [...] o que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto” (Pasqualini, 2013, p. 83). O adulto organiza o contato da criança com a realidade, utilizando objetos para a mediação. Nesse momento, surge de forma inicial as ações sensório-motoras, que serão na idade seguinte, da primeira infância, a atividade principal. Então, temos na idade de aproximadamente dois e três anos, a atividade objetual manipulatória. Assim, “[...] se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto” (Pasqualini, 2013, p. 85). É nessa atividade que a criança se apropria da função social do objeto e ao longo da idade passa a interessar-se para o sentido social das ações. Essa mudança de foco que faz com que a criança se volte

5 “[...] la lógica interna del propio proceso del desarrollo es la que provoca la necesidad de dichos periodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores.” (2014b, p. 256 – 257).

6 Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial de desarrollo. En cada período de edad el desarrollo no modifica, en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto” (2014b, p. 262).

para o mundo dos adultos é o que traz a necessidade de fazer o que o adulto faz, desejo que será realizado através do brincar de faz-de-conta.

Para Leontiev (2012, p.125) a brincadeira surge da necessidade da criança “[...] agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos.” Nessa perspectiva, agir da forma como ela vê os adultos agirem, não implica em considerar o brincar de faz-de-conta enquanto uma cópia, pois há uma autoria, um trabalho de interpretação ao representar os papéis no jogo.

Observamos nesse cenário que a mudança de período representa uma mudança dos motivos e impulsos da atividade. A criança realiza através da brincadeira desejos irrealizáveis. Segundo Vigotski (2008, p. 26),

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas [...].

A situação imaginária presente no brincar de faz-de-conta, portanto, carrega consigo regras implícitas que vem do mundo do adulto, já que, por exemplo, para ser mãe é preciso ter determinados comportamentos de uma mãe. O brincar, diferente do trabalho, não objetiva um produto final, mas o motivo do brincar está no próprio processo da brincadeira.

Elkonin (2009) atenta para a ideia de que é no jogo protagonizado que a criança compreende o significado dos objetos, sua função social e qual o direcionamento das ações a serem realizadas com eles. As premissas para instauração do jogo protagonizado se alicerça no final do primeiro período da infância. A partir daí, a organização do jogo torna-se mais complexa, objetos substitutivos são inseridos no lugar de objetos reais e a criança começa a se emancipar em relação ao adulto. Destaca-se que “o jogo aparece com ajuda dos adultos e não de maneira espontânea”. (Elkonin, 2009, p. 231).

É no brincar de faz-de-conta que os objetos perdem o caráter impulsionador. É no jogo simbólico que a criança dá outros significados ao objeto,

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto. (Vigotski, 2008, p. 30).

O jogo protagonizado acaba por criar uma Zona de Desenvolvimento Iminente/ Proximal, visto que ao brincar a criança se coloca em situação acima do seu Nível de

Desenvolvimento Real, sendo livre para atuar entre o seu Nível de Desenvolvimento Potencial, com ajuda de seus pares e adultos. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (Vigotski, 2008, p. 35). No brincar, a criança internaliza as características do seu contexto social, como as regras para o jogo de papéis. É esse respeito às regras do jogo que Leontiev (2012) aponta que a criança começa assim a controlar seus impulsos. Para o teórico, como sendo uma atividade principal, do brincar de faz-de-conta se originam também outras atividades.

Nesse contexto, as interações adulto-criança assumem um papel fundamental. Como mediadora, a educadora não controla a brincadeira, mas atua observando, acolhendo e intervindo quando necessário, criando condições para que o brincar se desenvolva em sua plenitude. Na sequência, aprofundaremos a discussão acerca do papel da professora na prática do brincar em contextos educacionais.

Interações adulto-criança: o papel da professora frente ao brincar

Na prática do brincar de faz-de-conta é importante que a criança disponha de liberdade para agir, uma vez que é esse desejo e necessidade que a impulsionam a se empenhar na atividade, ativando, assim, múltiplas Funções Psíquicas Superiores — imaginação, criatividade, memória, atenção voluntária, entre outras. Assim, cabe à professora organizar o espaço, sugerir e buscar tornar as ações mais complexas e enriquecedoras.

Elkonin (2009) salienta que diferente do que muitos acreditam, o brincar não é algo “natural”, “biológico”, não é deixar a criança sozinha para que ela naturalmente brinque. O brincar tem origem social, sendo uma construção histórica, e o seu conteúdo são as atividades e relações humanas. Tal pensamento impacta na visão que temos do papel da professora frente a mediação das brincadeiras. No berçário, o adulto por meio da linguagem, apresenta os objetos do mundo real e seus significados. A criança na creche, tendo a atividade objetual manipulatória como impulsionadora de desenvolvimento, necessita de um ambiente rico e diverso de possibilidades de atuação. Nas salas referentes às crianças de dois e três anos, o adulto expande as possibilidades de atuação da criança sobre o fazer humano. Na pré-escola, o adulto abre novos caminhos para o brincar de faz-de-conta, organizando espaços, garantido o tempo, enriquecendo esse brincar com conteúdos importantes na nossa sociedade.

Como menciona Kishimoto (1994) é no faz-de-conta que as crianças expressam livremente as relações que observam no cotidiano. “A função pedagógica será garantida

pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e, muitas vezes, pela própria parceria do professor nas brincadeiras” (p. 22). Quando um professor “obriga” a participação de todas as crianças em uma determinada atividade que ele chama de “brincadeira”, ignorando a recusa e desinteresse das crianças, ou quando cobra um produto dessa atividade, direcionando a forma como as crianças devem agir, não podemos chamar essa ação de brincadeira, pois já se perdeu o caráter lúdico do brincar. Dessa forma, temos muitas vezes, atividades ditas como brincadeiras sem assim serem.

O brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral (Leontiev, 2012, p. 123).

Outro ponto a ser considerado é que, sendo o brincar uma construção histórica e social, vemos que preconceitos e desigualdades acabam por estar presentes no conteúdo dos jogos. Assim, cabe a professora combater ativamente a presença dessas ações, problematizando e trazendo novos elementos ao jogo. É importante que a professora se dedique a observar, refletir e buscar tornar mais complexo os elementos do brincar, enriquecendo assim, o ambiente onde a brincadeira acontece.

Quando a criança adentra no espaço educacional, ela já traz consigo muitos conhecimentos, expressa-se por diferentes linguagens, através do seu corpo em movimento. Não há como planejar o currículo sem conhecer a criança. Do mesmo modo, os brinquedos e brincadeiras precisam atender a diversidade cultural do contexto social da criança, sem induzir preconceitos de gênero, classe e etnia. (Kishimoto, 1994).

Considerando a importância do brincar para a criança pequena e sua defesa nos documentos curriculares, realizamos na última semana de julho de 2022, o segundo encontro formativo que recebeu o título “As crianças e o brincar na educação infantil”. A fundamentação teórica do encontro apoiou-se em duas referências principais: o texto “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”, de Tizuko Morchida Kishimoto (2010), e o manual “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica”, elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012). A partir de situações reais vivenciadas pelas professoras, buscamos discutir: a relação da criança com a cultura lúdica da sociedade a que pertence; o brincar como um dos elementos constitutivos das culturas infantis; os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas; e, por fim, como o brincar se insere no planejamento das professoras.

Para introduzir o tema, propusemos, no momento deleite, que as professoras

desenhassem as brincadeiras que faziam quando crianças. Em roda de conversa, discutimos as brincadeiras apresentadas, refletindo sobre o brincar e suas variações no tempo e no espaço. Com base na obra do artista Ivan Cruz, estabelecemos um diálogo entre as brincadeiras de outrora e as que as crianças realizam hoje. Assim, evidenciamos como o brincar está profundamente vinculado à cultura, sendo uma atividade Histórico-cultural.

Ao longo do encontro, discutimos o lugar do brincar nos documentos curriculares da Educação Infantil, a concepção de criança subjacente e a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem. Refletimos também sobre alguns mitos ainda presentes, como a ideia de que bebês não brincam ou de que o brincar seria algo instintivo. Inspiradas pelo poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, exploramos a diversidade de formas de expressão infantil.

Concluímos reafirmando a necessidade de assegurar os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Como atividade formativa para o próximo encontro, propusemos a elaboração de um catálogo com as brincadeiras desenvolvidas na prática pedagógica.

Considerações finais

Neste ensaio buscamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, trazer elementos teóricos que ressaltam a importância da garantia de espaços e tempos para o brincar nas creches e pré-escolas. Como menciona Mello (2018), não há fórmulas prontas para seguir pois, o cotidiano traz consigo uma imprevisibilidade que requer do professor reflexões e estudos constantes. Cada realidade traz desafios e características que precisam ser analisadas especificamente. Percebe-se assim, a importância de uma base teórica fortalecida. O professor investigador usa de elementos teóricos para orientar a sua prática.

Em relação a prática do brincar nas instituições, percebemos o quanto é importante a garantia do espaço para o brincar, visto o nosso contexto atual de diminuição do brincar livre em ambientes externos e internos e a grande importância que o brincar tem para o desenvolvimento integral e aprendizagem infantil. Em relação ao papel da professora nas brincadeiras, observamos que além da educadora planejar e buscar garantir esse espaço, assumindo a importância da brincadeira, a docente precisa estar atenta a sua prática refletindo sobre o conteúdo trazido pelas crianças, e intervindo caso seja necessário frente a existência de preconceitos de gênero, etnia, classe social etc.

Em relação às práticas escolarizantes na pré-escola, vemos que tais ações, além de não fazerem parte da proposta curricular para Educação Infantil, também acabam por diminuir ainda mais o tempo do brincar nessa etapa da educação. Assim, como menciona Mello

(2018), é preciso “descontaminar” a Educação de Infantil dos procedimentos escolarizantes e “contaminar” o Ensino Fundamental de atividades que considerem o desenvolvimento integral, visto que ao entrar no Ensino Fundamental, as crianças não deixam de ser crianças e precisam ter respeitadas as suas especificidades. Concluimos reafirmando a importância da temática nos espaços de formação continuada de professores, escutando a voz das educadoras, suas práticas e desafios, e pensando, coletivamente, na necessidade de atuar em busca do desenvolvimento integral da criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília; MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2022.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

GARCIA, Karina Cristiane Belz. **Brinquedoteca na creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba – SP**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: Anais do I Seminário nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEONTIEV, A. N. 2012. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 59-83.

MELLO, S. A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MUNARIM, Iracema.; GIRARDELLO, Gilka E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento: (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. *In: ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos* Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Angelica Paola Dos Santos Ferreira. **Guardar já? mas a gente ainda nem brincou! um estudo sobre tempos e espaços para brincar na Educação Infantil do município de Votorantim.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos: Sorocaba, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PEREIRA, Rogério Santos. Corpo, movimento e jogos eletrônicos: relações com a infância e juventude no contexto da educação. *In*: ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos** Petrópolis: Vozes, 2012.

VIGOTSKI, Lev. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11: Junho, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo IV.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014b.