



IV Congresso Internacional de Educação- Violência de gênero, racismo, identidade e preconceito: Novos tempos, velhos desafios da sociedade da desigualdade

O BRINCAR COMO INSPIRAÇÃO: SENTIDOS E DESCOBERTAS

Sueli Josefa da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
suelijosefads@gmail.com

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
franchys.santana@ufms.br

RESUMO

Este estudo foi motivado pela própria formação (história de vida) da primeira autora, bem como pelos interesses desenvolvidos ao longo da formação inicial no Curso de Pedagogia (UFMS/CPAQ). O tema central é o Brincar e, a problematização foi levantada a partir da escassez de brinquedos educativos e a busca na ampliação do repertório do brincar entre professores da Educação Infantil em formação. Para limitar o escopo da pesquisa listaram-se dois objetivos a saber: a) Entender os conceitos básicos, que neste caso são os conceitos de brincar/brincadeira, brinquedos e jogos para a Educação infantil bem como sua abrangência/vertentes; b) Elencar as principais aplicações desses conceitos na reconfiguração de Espaços físicos (Ambientes) e na formação docente para a Educação Infantil. Para atingir os objetivos foi realizada uma revisão de literatura do tipo Narrativa, na qual não há critérios explícitos e sistemáticos para a busca de fontes de informação. Os resultados apresentam cinco artigos selecionados a partir da busca realizada para a revisão de literatura do tipo Narrativa. Complementarmente, incluíram-se discussões sobre a Residência Pedagógica. A apresentação dos resultados resume os cinco artigos que identificam a importância do brincar na Educação Infantil e suas condições. Permitiram compreender também que a brincadeira é o sustentáculo para um crescimento saudável. Pois há inúmeros tipos de brincadeiras, formas e características distintas. Os brinquedos e jogos permitem a construção do conhecimento e desenvolvem em cada criança a percepção de possíveis dificuldades a serem enfrentadas e superadas. Desenvolvem também habilidades sociais e intelectuais que as auxiliarão no processo de aprendizagem, e sua evolução no ambiente escolar. As considerações finais

abordam também o espaço físico (ambiente) e a formação dos professores para atuar no tema Brincar.

Palavras-chave: Brincar. Espaço Físico (ambiente). Formação de Professores.

ABSTRACT

This study was motivated by the first author's own training (life story), as well as by the interests developed throughout her initial training in the Pedagogy undergraduate program (UFMS/CPAQ). The central theme is Play and the question was raised based on the scarcity of educational toys and the search to expand the playing repertoire among Early Childhood Education of teachers in training. To limit the scope of the research, two goals were listed: a) Understanding the basic concepts, which in this case are the concepts of play, toys and games for Early Childhood Education as well as their scope/aspects; b) List the main applications of these concepts in the reconfiguration of physical spaces (Environments) and in teacher training for Early Childhood Education. To achieve the objectives, a Narrative-type literature review was carried out, in which there are no explicit and systematic criteria for searching for sources of information. The results present five papers selected from the search carried out for the Narrative type literature review. Additionally, discussions about the Pedagogical Residency were included. The presentation of the results summarizes the five articles that identify the importance of playing in Early Childhood Education and its conditions. They also allowed us to understand that play is the basis for healthy growth. Because there are countless types of games, different forms and characteristics. Toys and games allow the construction of knowledge and develop in each child the perception of possible difficulties to be faced and overcome. They also develop social and intellectual skills that will help them in the learning process and their evolution in the school environment. The final considerations also address the physical space (environment) and the teacher education to work on the theme of Play.

Key words: play. Physical Space (environment). Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

Nessa parte inicial discuto brevemente minha biografia e, também, o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul no campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Dois aspectos que definiram o escopo desse estudo sobre o tema Brincar.

O interesse no tema brincar nasceu muito antes de minha chegada tardia ao curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ, ele remonta minha história de vida e aqui segue um pequeno relato realizado a partir de reflexões e uso do método (auto)biográfico descrito em Medeiros e Aguiar (2018), e, justamente por ser autobiográfico entendo ser necessário escrever na primeira pessoa do singular.

Minha história começa no município de Anastácio, onde nasci. Fui criada pelos avós maternos que cuidavam de uma chácara no distrito de Palmeiras (pertencente ao município de Dois Irmãos do Buriti, MS) e lá vivi até os onze anos. Naquela chácara convivi intensamente com as primas. Nós brincávamos, estudávamos e fazíamos as tarefas domésticas. A vida era

simples, feliz e vivíamos em um lugar bucólico de grande beleza natural. Nossos passeios para “a cidade” incluíam a praça perto da rodoviária do Distrito. Havia apenas um escorregador e alguns balanços, mas cada passeio era uma alegria, íamos de charrete, brincávamos na pequena praça e tudo era regado a geladinhos.

Aos onze anos, mudamos para Aquidauana. Morávamos no bairro da Serraria, onde passei toda a adolescência e o início da vida adulta, foi nesse local que tive meus dois filhos. Eu os levava para brincar tanto na praça dos Estudantes quanto na da Igreja Matriz. Ali eles conviviam com outras crianças e aproveitavam a infância, com um brincar sadio e inocente. Relembro desses momentos com uma doce recordação. Quando ficava na casa do avô, meu primogênito esperava ansiosamente pelos vendedores de “moreninhas” e esperava ansiosamente os passeios de moto com o tio. Para as crianças os dias eram longos e as brincadeiras infindáveis.

Por outro lado, apesar das boas lembranças do brincar infantil, minha educação formal foi colocada de lado, em compasso de espera, pois tive que abandonar os estudos para começar a trabalhar. Só mais tarde, quando as crianças se tornaram adolescentes, consegui terminar o Ensino Médio, por meio da Modalidade de Jovens e Adultos¹. Depois disso, houve um segundo período de estagnação em minha educação, que durou até o ingresso dos filhos no nível superior. Nessa ocasião, entendi que a etapa de dedicação total a prole foi cumprida. Eles estavam encaminhados! Então voltei a pensar em mim novamente e decidi que já era hora de retomar os estudos e construir uma carreira, a de professora.

Ingressei na UFMS/CPAQ no curso de Pedagogia em 2018, a adaptação e o retorno aos estudos foram grandes desafios, mas logo no segundo semestre assisti uma palestra que me chamou muito a atenção e fez aflorar aquelas boas lembranças da infância e dos filhos pequenos. A palestra discorreu sobre as Teorias do Brincar, e foi ali que percebi o quanto esse tema me era caro, tive a sensação de que era frutífero e que seria um bom foco de estudo ao longo do curso. Agora, já na porta de saída, na etapa final do curso e participando do Programa de Residência Pedagógica, volto a discutir o Brincar na Educação Infantil, que foi o tema selecionado para este estudo.

O Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ tem cinco grandes objetivos a saber:

¹Estudantes que não conseguiram concluir os estudos na idade escolar regular têm a opção de concluir pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos educandos jovens e adultos. O EJA é ofertado em três etapas, sendo:

- Fase I - Equivale do 1º ao 5º ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental)
- Fase II - Equivale do 6º ao 9º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental)
- Ensino Médio.

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Ministério da Educação, 2023)

Esses objetivos permitem a inserção dos acadêmicos no cotidiano das instituições de ensino e o aprimoramento das práticas docentes dos futuros professores. Há um enriquecimento substancial no repertório de experiências que trazem mais segurança e desembaraço ao exercício mais fluido, consciente da profissão e, ao mesmo tempo, denso e aprofundado em saberes pedagógicos. Na residência valorizamos as parcerias propostas pelo planejamento coletivo para a realização das atividades. Mas é na relação entre teoria e prática que a aprendizagem se completa e torna-se contextualizada para cada situação e para cada realidade. Conheci o programa e passei a integrar o subprojeto em Alfabetização, que é desenvolvido na Escola Municipal Josefa Maria da Conceição – Dona Zefa, e a preceptora é a professora Cícera Alves Cabral. Desenvolvi a Residência Pedagógica ali, e meu foco neste estudo fundado na Residência Pedagógica é apreender os aspectos teóricos do Brincar, pois durante minhas atividades de estágio percebi que o brincar é realizado de forma bastante livre e pouco direcionado às atividades de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Considerando os dois aspectos abordados aqui: primeiro no que se refere a vertente pessoal de minha história de vida e interesse pelo brincar e, segundo a vertente profissional dada pela delimitação do Programa de Residência Pedagógica, chego ao tema deste estudo, o Brincar.

A problematização do tema brincar se deu a partir de observações das crianças durante as atividades externas. Ali percebi que há poucas atividades direcionadas pelas professoras. Também na sala de aula há escassez de jogos didáticos no que se refere a ampliação de possibilidades do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, percebi que os professores usam poucos jogos em sala de aula como auxiliar a aprendizagem.

Nesse sentido abrem-se duas vertentes, a primeira para entender melhor os conceitos aplicando-os de forma mais analítica e intencional com as crianças, e a segunda, permitindo que esse e outros estudos possam ampliar esse tema e que os professores possam desenvolver

um repertório de brincadeiras tanto em sua formação inicial quanto na continuada, para a inclusão de jogos educativos e didáticos como ferramenta de aprendizado.

Dada a problematização acima o escopo do tema foi delimitado a partir de dois objetivos fundantes:

a) Entender os conceitos básicos, que neste caso são os conceitos de brincar/ brincadeiras, brinquedos e jogos para a Educação infantil bem como sua abrangência/vertentes.

b) Elencar as principais aplicações desses conceitos na reconfiguração de Espaços físicos (Ambientes) e na formação docente para a Educação Infantil.

Na próxima seção, de revisão de literatura, o escopo do trabalho é delimitado por autores reconhecidos e consolidados na área. Para estudar os autores da área optamos por um estudo qualitativo de revisão de literatura.

2. A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar a delimitação deste estudo é preciso primeiramente entender o conceito de infância e a história deste conceito, em seguida vamos voltar o olhar para a legislação.

2.1. O Desenvolvimento do Conceito de Infância

Para entender o conceito de infância e a história desse conceito vamos nos debruçar sobre os estudos de Ariès (1981). Esse autor fez estudos do tipo Iconográfico² (estudo realizado em imagens de obras de arte).

A partir do Método Iconográfico, podemos compreender o estudo de Ariès (1981), com imagens de crianças. Esse autor optou pelo estudo de imagens porque o foco inicial foi a idade média, e sabemos que a maioria da população daquele período era analfabeta, assim, as imagens produzidas dentro ou fora do âmbito religioso eram extremamente importantes para transmitir mensagens e valores. Nesse estudo, Ariès (1981) analisou imagens desde o período da idade média até o período moderno. A partir do método iconográfico ele constatou que na idade média o sentimento de infância não existia. No entanto, Ariès enfatiza que isso é diferente de dizer que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Para ele, o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (Ariès, 1981, p. 156). Com esse conceito o autor propõe

²Uma nota sobre o Método Iconográfico usado por Ariès (1981):

Casimiro, 2016 expõe detalhadamente o surgimento do método Iconográfico. Esse autor nos ensina que primeiramente foi desenvolvida a análise iconográfica e só depois o método foi sistematizado.

A análise iconográfica foi desenvolvida pelo historiador alemão Abraham Moritz Warburg (1866-1929) que considerava que a arte não era um fenômeno isolado, por isso não deveria ser circunscrito em si mesmo. Ao invés disso propôs que as obras fossem analisadas como um reflexo da cultura e da mentalidade de uma época que imprimia suas marcas nas obras. Sugeriu então que pessoas que estudam obras de arte estejam aptas para decodificar tais marcas e para compreender a época que lhe deu origem. Esse autor analisava cada objeto artístico como um documento capaz de revelar inclusive aspectos da psicologia humana. Portanto a história da arte estudada a partir da análise iconográfica torna-se um processo interdisciplinar, que engloba Arte, Literatura, Filosofia, História, Matemática, Geometria, Música, Religião, Mitologia, Simbologia etc. A interdisciplinaridade permite uma compreensão mais abrangente das obras. Nesse sentido, elas devem ser estudadas e interpretadas não somente em função de bases intelectuais, mas também dos condicionantes culturais, do contexto em que foram produzidas.

Casimiro (2016) enfatiza o papel de Erwin Panofsky (1822-1968), na sistematização do método. Panofsky era seguidor de Warburg e interessava-se mais pela imagem em si, pelo significado dos símbolos e pela mensagem contida ali. Ele foi além da análise e desenvolveu o método iconográfico, que usa esse processo convergente e interdisciplinar de interpretação integral das obras, e se tornou o grande objetivo da iconografia. Para esse autor a iconografia consiste na classificação, descrição, estudo, identificação e interpretação do significado correto das imagens, fornecendo as bases para a interpretação posterior.

A iconografia é, pois, a ciência que tem como objetivo não somente descrever as imagens, mas também classificar, analisar, identificar (interpretar), justificar as fórmulas adotadas pelos artistas.

(...) A Iconologia (ou iconografia interpretativa) (...) efetua a interpretação dos valores simbólicos e procura descobrir o significado último da obra de arte (filosófico, histórico, religioso, social...) a fim de explicar a sua razão de ser no contexto da cultura, da civilização e da época em que foi criada, independentemente da qualidade ou do seu autor. (Casimiro, 2016, pp.20-21)

Nesse sentido a Iconografia e a Iconologia são as bases fundantes do método Iconográfico sistematizado por Panofsky em 1939 e ele explicou que é um método de interpretação, mais de síntese do que de análise, pelo qual procura-se descobrir o significado intrínseco ou o conteúdo da obra de arte, compreendendo-a no contexto em que foi criada, interpretando a mensagem profunda que o autor quis transmitir, e justificando sua existência em um determinado local.

uma forma de compreender a estrutura da sociedade (no caso a sociedade francesa), a análise dele é aprofundada e detalhista e após estudar um grande conjunto de obras ele pode perceber que as relações que existem na sociedade não são naturais, elas são construções sociais. Portanto, ele afirmou que o conceito de infância não é algo que sempre existiu, e nem algo que pertence a cada indivíduo, mas é uma construção coletiva. Ele percebeu ainda que só depois da idade média é que a sociedade começa a se ocupar das crianças, até este ponto não havia diferenciação nas roupas, pois as crianças vestiam-se tal qual miniadultos, as brincadeiras não eram coisas de criança e nem para crianças. Havia ainda um despudor da inocência, permitindo que a pedofilia e o desenvolvimento da sexualidade fossem considerados normais entre crianças bem pequenas, de três anos.

Outro autor, o italiano Frabonni (1998) mapeou o desenvolvimento do conceito de infância e percebeu que foi se alterando ao longo do tempo. Ele identificou três identidades/momentos para esse conceito e os nomeou como: a infância negada, a infância institucionalizada e a infância de direitos.

2.1.1. Primeira identidade: Criança-adulto ou a infância negada

Ocorreu entre os séculos XIV, XV. Na sociedade medieval francesa não havia um conceito de infância. As crianças não eram representadas nas obras de arte, a não ser como anjos, o infanticídio era tolerado (mesmo sendo proibido), por isso era praticado em segredo e sob a forma de um “acidente” e isso não era considerado uma vergonha. Pelo contrário, era considerado moralmente neutro. Nesse período as particularidades da infância não eram reconhecidas e não havia distinção entre crianças e adultos.

2.1.2 Segunda identidade: Criança-filho-aluno ou criança-institucionalizada

Ocorreu entre os séculos XVI, XVII. Começou uma mudança, pouco a pouco as crianças começaram a ser consideradas como tal, mas havia uma necessidade de preparação para a vida e isso ocorria nas instituições escolares e não no seio das famílias. As crianças abastadas eram separadas dos adultos e mantidas à distância, em escolas/internatos. Ariès (1978) ressaltou que nesse período: “A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que, nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato” (p. 277). Nesse período, as ordens religiosas tornaram-se

dedicadas ao ensino das crianças e dos jovens. As escolas passaram a ter preocupações psicológicas e morais em relação às crianças, o foco era conhecê-las para “corrigi-las”, pois acreditava-se que a educação dada pelas amas de leite ou cuidadoras era ruim e trazia valores distorcidos moralmente. Surge então a noção de fraqueza da infância. Assim, eleva-se a importância moral dos mestres que devem formá-las e discipliná-las. A criança é então, institucionalizada, ou “[...] o direito de ser criança (de ter atenções/gratificações/espacos/jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a esse tipo de família e a esse tipo de escola” (Frabboni, 1998, p.67)

Esse autor conclui, em outras palavras que “A criança existe somente como minha, tua, nossa, sua criança, ou seja, dentro de uma estreita privatização de relações e de definições” (Frabboni, 1998 p. 67).

Isso significa que as crianças não eram consideradas ainda, como tal, se fossem crianças de outras classes sociais. Isto é, às crianças pobres ensinava-se um ofício e, em seguida, colocavam-na no mundo do trabalho. Havia clara distinção entre as possibilidades dadas as crianças abastadas e as crianças pobres uma vez que estas não poderiam participar dos internatos.

2.1.3. Terceira identidade: Criança-sujeito social ou sujeito de direitos

O conceito de criança como sujeito de direitos é exclusivo do século vinte, pois como vimos nos itens anteriores foi só ao longo do período moderno que houve um reconhecimento para o significado de infância como sendo um período diferente da vida adulta, com necessidades específicas. A criança, especialmente as da classe social mais alta ganharam visibilidade e cuidados, embora houvesse a institucionalização, ou seja, as crianças ricas eram enviadas para internatos onde elas estudavam. Por outro lado, boa parte das crianças de baixa renda não tinham acesso à escola e, portanto, não acompanharam a mudança na concepção de infância, continuando a ser desatendidos. Essa diferença entre os mais ricos e os mais pobres trouxe a necessidade de que o Estado passasse a ser corresponsável pela sobrevivência (saúde) e educação da criança, e a educação na primeira infância começa a garantir o direito de brincar. Nesse sentido, o cuidado e a atenção crescem e o Estado passa (juntamente com a família) a se responsabilizar pela garantia de direitos diversos. Surgem então Programas e Estatutos que beneficiam as crianças. Essa é a infância de direitos (Frabboni, 1998).

É importante ressaltar que o trabalho de Ariès (1978) está circunscrito a França e a Europa, não sendo possível, portanto uma comparação direta e linear com o contexto brasileiro. Apesar disso, o estudo de Del Priori (1991) coloca luz na conjuntura do Brasil colônia. A autora enfatiza que: há grandes diferenças entre o Brasil e a França (descrita nos estudos de Ariès); que o Brasil não passou pela Idade Média (tal qual ocorreu na Europa); que a relação entre crianças e adultos indígenas ou entre africanos escravizados e seus filhos é muito diferente das relações descritas por Ariès (1981). Ainda assim, é possível perceber que valores europeus foram trazidos para o Brasil colônia e, pelo menos em determinados grupos sociais há traços de similaridade com as descrições da infância na França, portanto, estudos importados como os de Ariès (1981) e Frabboni (1998) podem trazer contribuições para uma compreensão crítica (mesmo que parcial) do significado de infância e de criança, no Brasil.

Nesta seção revisamos o desenvolvimento do conceito de infância e percebemos que este conceito é uma construção social, não é algo dado, com uma definição à priori e que se modificou ao longo do tempo, conforme a sociedade e os costumes mudaram. Com a consolidação do conceito de infância, o interesse na criança sobre a sobrevivência dela foi aumentando. O método iconográfico utilizado por Ariès (1978), bem como as análises de Frabboni (1998) e Del Priori (1991) foram fundamentais no amálgama desse conceito. Sobre as questões do brincar na infância, também houve alterações significativas. Uma vez que Ariès (1978) enfatiza que na idade média não havia infância como a conhecemos (infância negada de Frabboni) e a criança, por sua vez, não brincava. No conceito de criança institucionalizada surge a brincadeira, mas apenas para as crianças abastadas, que participam das instituições, e os jogos começam a fazer parte da infância, para determinados grupos sociais. Para a criança como sujeito social surgem as legislações, que passam a compreender a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito de brincar, e é isso que veremos na próxima seção, na qual analisamos a legislação sobre Educação Infantil.

2.2. A Criança e a Educação Infantil: O Que Diz a Legislação?

Os sujeitos de direito, identificados na sociedade moderna do século XX no Brasil passaram a ter direitos garantidos na legislação. Por isso, nesta seção analisaremos alguns documentos oficiais para compreender qual o conceito de infância ali inserido e como o brincar é proposto. Para a compreensão de Educação Infantil e as formas propostas de brincar estudamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil,

1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e a lei complementar número 11.114/2005 (Brasil, 2005), nossos achados serão apresentados a seguir.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), (Brasil, 1998) delimita o conceito de criança:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (p.21).

Para exemplificar a citação do Referencial, apresentamos o exemplo das crianças de dois municípios como Aquidauana e Anastácio: essas podem ter culturas bastante distintas. Por exemplo uma comunidade indígena aldeada vivendo no Distrito de Taunay pode ter uma cultura totalmente distinta de outra criança que vive no mesmo município, na comunidade quilombola da Furna dos Baianos, e essas duas crianças podem ter culturas bastante distintas de uma criança filha de migrantes pernambucanos, que vieram morar ou em um assentamento próximo ao rio do Engano em Anastácio. Essas três crianças hipotéticas (mas bem reais em nossas escolas) são oriundas de culturas distintas, têm experiências muito diversificadas e são marcadas pelo meio social de origem. Portanto, é possível perceber que mesmo que o conceito de infância tenha se modificado com o intuito de garantir a existência de “sujeitos de direito” (Frabboni, 1998), tais direitos ainda não totalmente plenos e não se configuram como realidade em algumas localidades do Brasil. O próprio RCNEI, produzido quase na virada do século XXI (Brasil, 1998) reconhece isso fazendo a seguinte advertência: “Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos.” (p. 1)

Para além desse reconhecimento há também a constatação de que as creches e as pré-escolas sempre foram consideradas “equipamento só para pobres (...). pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. (...) o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes”. (Brasil, 1998, p. 17)

O referencial nos traz essa triste constatação, mas ao mesmo tempo nos leva a um desafio atual, que é avançar para além de uma concepção assistencialista e entender a educação infantil com suas especificidades. Importa também ressignificar concepções sobre infância e o papel do Estado, entre outras coisas.

No que se refere ao brincar, os RCNEI (Brasil, 1998)

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: (...)

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; (Brasil, 1998, p. 13)

Conforme vimos, o brincar é considerado um princípio fundante deste Referencial e precisa ser visto e analisado de forma mais englobante, integrando pensamento, linguagem e expressão corporal da criança, propiciando muito mais do que a cognição. Isso coaduna com a problematização do presente estudo.

Ainda sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), (Brasil, 1998). Este material foi publicado há 25 anos e tem 108 páginas e, embora o brincar seja um dos cinco princípios norteadores do referencial, apenas três páginas são especificamente dedicadas ao tema. Pp. 27, 28 e 29. Isso corresponde a apenas 2,7% do texto, as informações presentes ali são bastante sucintas e pouco aprofundadas.

Um dos aspectos que chama a atenção são as categorias do brincar. O Referencial (Brasil, 1998) sugere cinco categorias de experiência para o brincar, elencadas a seguir:

A mobilidade física das crianças (que os educadores físicos chamam de motricidade ampla), proporcionada pelo movimento das crianças, como em uma brincadeira de correr ou pular, em que a criança vai percebendo sua própria melhora ao longo do tempo, pois passa a correr sem tropeçar, pular ou cair. É o movimento e a percepção desse movimento que a criança vai construindo ao longo do tempo. A segunda é a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como uma combinação/ associação entre eles. Podem ser brincadeiras do tipo pular corda ou de bambolê, por exemplo, a criança, ao perceber sua evolução no pular corda, passa a entrar com a corda batendo, ou com duas cordas batendo em direções diferentes.

A terceira é a linguagem oral e gestual, que propõem vários níveis de organização utilizados para brincar. Podem ser normas, papéis, ou distribuição de tarefas, explicações para a compreensão da brincadeira em si. A quarta cita os conteúdos sociais, os papéis de cada criança na brincadeira, valores e atitudes, respeito às normas e ao *fair play*, enfim, referem-se à forma como o universo social se constrói.

A quinta e última categoria mencionada no RCNEI (Brasil, 1998) trata dos limites definidos pelas regras, que são um recurso fundamental para o brincar.

A partir dessas categorias de experiências o referencial as agrupa em três modalidades: brincar de faz de conta ou com papéis; brincar com materiais de construção; brincar com regras.

A primeira modalidade (brincar de faz de conta ou com papéis) é a fundante e todas as demais se originam dela. Pois o RCNEI considera que esse tipo de atividade lúdica propicia ampliação do conhecimento da criança. Isso ocorre tanto com as brincadeiras de faz de conta, como com os jogos de construção e com os jogos com regras (jogos de tabuleiro; jogos tradicionais; jogos didáticos e jogos corporais) (Brasil, 1998). Na brincadeira ocorrem repetições de ações que foram imaginadas por elas com base no que foi vivido. As ações trazem polaridades tais como presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc. Tais polaridades permitem que as crianças internalizem, elaborem e reelaborem suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Para compreender melhor o significado de Educação Infantil recorremos a duas leis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Vejamos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei número 9394/96 em seu Artigo 4º, IV assegura o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1996) “As crianças de zero a três anos são atendidas em creches e as de quatro a seis anos são atendidas nas instituições de educação infantil”. (s.p.)

O Artigo 29 da LDB conceitua Educação Infantil como “a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 1996, s.p.).

Uma das alterações da LDB foi formalizada na forma de lei número 11.114/ 2005, não somente ratifica o conceito de Educação Infantil como também antecipa a faixa da escolarização na Educação Básica para 5 anos. Portanto, a Educação Infantil é uma das primeiras oportunidades que a criança tem fora da proteção do lar, para ampliar seus conhecimentos na primeira infância. Ela poderá vivenciar e aprender diferentes relações e atitudes, aprender formas alternativas de comunicação entre pessoas, regras, limites, adentrar na coletividade a partir de um conjunto de valores culturais e morais que comporão seu ³éthos seu mundo.

³ Éthos: conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Com isso fica claro que há diferenças entre brincar, jogos, brinquedos e os espaços da brincadeira. Para aprofundar tais diferenças as seções subsequentes foram divididas entre brincar, brinquedo e os jogos. Além disso, discutimos brevemente questões sobre o espaço e formação de professores.

2.3. Brincar/Brincadeira

Vários são os autores que discutem o conceito e a importância do brincar.

Vygotsky (1991) considera que brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois chega-se ao pensamento abstrato por meio de processos de simbolização e de representação que ocorrem nas brincadeiras. Esse autor ressalta que mesmo brincadeiras livres e não estruturadas possuem regras, ou seja, todo tipo de brincadeira é conduzido por regras que regem o comportamento das crianças, até mesmo o faz-de-conta. Almeida (1978) reitera esse pensamento mostrando que é nas brincadeiras que a criança se organiza e constrói normas e aprende a cumpri-las e faz cumpri-las.

Piaget (1971), refere-se a brincadeira como um processo de assimilação, que está relacionado ao processo cognitivo, ou seja, a criança aprende ao brincar.

Para Wallon (2007) Toda atividade livre e não imposta que a criança executa é lúdica. Esse autor ressalta a necessidade de oportunizar momentos de brincar, porque é com o próprio corpo que a criança estabelece as primeiras comunicações com o meio.

Para Piaget (1971), brincar é uma ação assimiladora, é nas brincadeiras que se conhece a conduta por meio da expressão espontânea e prazerosa pela qual a criança se manifesta e constrói conhecimentos, quando a criança brinca ela assimila à sua maneira, sem compromisso com o real, a interação com os brinquedos tem a função que a criança atribui ao brinquedo independente do objetivo da natureza do brinquedo. Se a brincadeira ocorre no ambiente escolar, o professor pode observar e estudar cada criança, percebendo seus comportamentos, habilidades e dificuldades.

Toda criança gosta de brincar, mas pais e professores esperam que a brincadeira seja saudável. De fato, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança e é também uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo. Freire (2004) reitera que brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Para esse autor estamos sempre construindo, e ao construirmos aprendemos, e se aprendemos estamos vivendo.

Na Infância ocorre o desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação, fortalecendo experiências. A criança ao brincar pensa e analisa sua realidade, cultura, regras e papéis sociais, no meio em que está inserida. Ao brincar a criança aprende a conviver, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia, curiosidade, linguagem e pensamento, a criança amplia sua imaginação, cresce algumas de suas capacidades importantes como: atenção, imitação, memória, interação social, conhecem as regras. Independente de classe social ou cultura a brincadeira é um mundo de fantasias que se confundem com a realidade no mundo de faz de contas.

Para Bruner (1986) o termo brincar é adotado como um laboratório do pensamento infantil constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseada em regras que estejam diretamente associadas à infância. O brincar funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito que atua e cria a partir de seu potencial de desenvolvimento, elaborando seu próprio conhecimento.

Ao brincar a criança aprende espontânea e prazerosamente, é um momento de comunicação consigo mesma por meio da sua realidade e sua imaginação. As crianças, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sensoriais e cognitivas, estão fazendo suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Winnicott (1975), referindo-se a psicoterapia, fala de brincar tanto para crianças quanto para adultos e a descreve como “uma experiência sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver” (p.75) mas ao caracterizar o brincar o autor radicaliza dizendo que é “somente no brincar, que o indivíduo, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (p. 65)

Observe-se que diferentemente de Winnicott (1975), Bruner (1986) associa o brincar à natureza infantil e social da criança; e considera o brincar como uma forma de linguagem própria da infância, pois absorve em si a necessidade de comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com outros (crianças e adultos). A brincadeira já é um outro processo e está relacionado tanto a comportamentos naturais quanto sociais. O jogo, por sua vez, interage com a linguagem, como um microcosmo de comunicação estabelecendo uma realidade compartilhada entre as crianças.

Observe-se que entre os autores mencionados somente Winnicott (1975) referiu-se ao brincar como sendo atividade de crianças e adultos, os demais concentram o foco do brincar somente na criança, mas Ariès (1981), discutindo a constituição do conceito de infância relembra que na idade média as crianças não brincavam, pelo menos não como o descrito pelos demais autores aqui revisitados.

A partir dos autores mencionados e suas concepções sobre o termo brincar podemos perceber grande ampliação do significado desse termo também iniciamos a diferenciação de outros conceitos. Kishimoto (1994), ressalta que brincar é uma ação, é colocar as regras de um jogo. Brincadeiras, brinquedos e jogos parecem sinônimos, porém são diferentes. Essas diferenças não se referem somente à polissemia dos termos, mas também ao significado mais ou menos abrangente desses termos nas línguas originais dos autores. A próxima seção discorrerá sobre os significados de Brinquedo.

2.4. Brinquedo

O brinquedo é o objeto que auxilia no desenvolvimento cognitivo, criativo e social da criança. Um brinquedo não tem a mesma função para todas as crianças, pois cada criança brinca de uma forma e o brinquedo é usado como meio de comunicação. As crianças de três anos de idade ainda não sabem diferenciar entre o real e o brinquedo. Por isso a importância do brincar, para aprenderem mesmo sem perceber.

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. (Vygotsky, 2007, p. 110)

O brinquedo estimula a representação e a expressão de imagem da realidade. Os brinquedos melhoram o desenvolvimento motor, habilidades de resoluções de problemas, desenvolve o emocional e o social, a concentração, estimula a criatividade e a imaginação e desenvolvem a coordenação olho - mão. Além, da habilidade sensorial da criança.

No brinquedo a criança consegue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer. (Vygotsky, 2007, p. 117 e 118).

Considerando esta citação de Vygotsky (2007) exemplificamos com a experiência pessoal e minhas observações que ocorreram durante Residência Pedagógica: uma criança que quer escorregar e pede à mãe que a coloque no escorregador. Ela não precisa fazer o esforço de subir as escadas, nem de esperar que outra criança que está à frente dela suba, se posicione e escorregue. Ela está usufruindo do menor esforço, porque o prazer é escorregar. Mas, ao brincar em diferentes parques ou mesmo no parquinho da escola, a criança vai aprendendo que precisa esperar sua vez para escorregar e, também precisa subir as escadas. Assim, ela renuncia ao desejo de simplesmente escorregar, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer.

No que se refere especificamente a educação especial os brinquedos são adaptados conforme a necessidade de cada aluno, e, hoje em dia, os educadores têm também uma preocupação com materiais sustentáveis, confeccionados com materiais que possam ser reciclados e reutilizados. Os professores precisam estar atentos aos plásticos descartáveis ou tóxicos. Esses devem ser desprezados.

Os brinquedos com cheiro, textura, sons, e cores estimulam a curiosidade e ativam o lado sensorial da criança. Esses estímulos sensoriais instigam a criança a investigar para compreender, conhecer e saber para que servem os brinquedos e como utilizá-los nas brincadeiras.

O objetivo do brinquedo na educação infantil é propiciar à criança o desenvolvimento simbólico, estimular sua imaginação, sua capacidade de raciocínio e a autoestima. O brinquedo é o objeto que antecipa a realidade, na educação especial o brinquedo é um objeto de referência que antecipa a ação, dando segurança, liberdade e autonomia.

Objetos de referência são aqueles utilizados cotidianamente em inúmeras atividades. Esses objetos são introduzidos às crianças na forma de pistas, para indicar e guiar o que vai acontecer na sequência. Eles podem representar tanto pessoas, quanto atividades ou lugares. Cada objeto precisa ser escolhido especificamente para a criança que vai utilizá-lo, pois precisa trazer um significado para ela. Um exemplo desse objeto foi dado no trabalho de Machado e Raggi (2020) com crianças surdocegas. A autora usou bonecos e calendários. A utilização dos objetos possibilita a comunicação da criança surdocega congênita com o mundo exterior, facilitando a interação com os outros, compreendendo o que se passa à sua volta e o que vai acontecer, onde, por que, como e com quem. O objeto de referência também ajuda a memória, possibilitando ao surdo cego lembrar dos acontecimentos, dá segurança, diminui o estresse.

Para finalizar, entendemos que o brinquedo é usado como meio de comunicação porque ele pode facilitar a interação social. Nesse sentido, há uma corrente de estudos de sociologia, nomeadamente a da Sociologia da Infância (SI) que, em sua perspectiva Estrutural se pauta em uma análise das crianças como atores sociais nos seus modos de vida, e para essa perspectiva estrutural a infância é tratada como categoria social do tipo geracional⁴, (pertencem à mesma faixa etária) e se inserem em um mundo social constituído pelos adultos, portanto a infância se entrelaça à geração adulta (Sarmiento, 2008). Assim, os brinquedos são formas das crianças se comunicarem e entenderem o mundo real e os adultos com quem vivem.

2.5 Os Jogos

Além dos brinquedos há também os jogos. Estes, por sua vez, diferem bastante dos brinquedos em função das regras, mas não devem ser usados com fim em si mesmos, mas como meios para atingir objetivos. Nesse sentido os jogos podem ser aplicados com fins educativos. Desta forma, os jogos na educação infantil servem como recurso vasto para o aprendizado, oferecem experiências de convivência, socialização, desenvolvem a linguagem e os símbolos, desenvolvem aspectos afetivos, físicos e motores, além de conhecimentos matemáticos. Com os jogos as crianças podem aprender sobre regras e limites, mas não somente as crianças, pois

(...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (Brenelli, 2001, p.185).

2.6 O Espaço Físico (Ambiente)

Nos itens anteriores apresentamos referenciais teóricos referentes ao brincar, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos. Neste item vamos centrar no espaço para realização de brincadeiras com as crianças. Tais espaços devem ser planejados e organizados de forma a

⁴ A Infância é uma "categoria social do tipo geracional" (abstração que refere um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrônico e diacrônico, se identificam por uma característica comum - pertencerem ao mesmo escalão etário -, a qual é socialmente moldada, de tal modo que todos os indivíduos do grupo, apesar das diferenças que existem entre eles, são influenciados pela e influenciam a estrutura social - conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis), que se mantém independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos), ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica. (SARMENTO, S.D., pp. 1-2)

propiciar a autonomia, bem como atender as necessidades de cada criança, desde os objetos pessoais até os brinquedos.

Para organizar o espaço é necessário pensar também na segurança. A proteção de tomadas elétricas, fios e abertura de portas. Além disso é imprescindível liberar espaço retirando móveis e objetos que possam obstaculizar a movimentação das crianças, os móveis restantes precisam ter quinas arredondadas para evitar acidentes e, se possível, o piso deve ser forrado com material macio e preferencialmente emborrachado. O mobiliário também precisa ser adaptado ao tamanho das crianças para estimular o protagonismo. Outra questão importante é incluir as crianças na arrumação ou na decoração do espaço, assim, vassouras pequenas, lixeirinhas e saquinhos para limpeza devem ser disponibilizados no tamanho das crianças para que elas se percebam pertencentes e responsáveis por esse espaço.

Um espaço que favoreça o brincar e as descobertas, permite a aprendizagem. Se o espaço tiver cantinhos temáticos para jogos, brinquedos, e leitura, ele favorece uma compreensão de mundo. Por isso, é importante que o local seja adequado (tanto dentro quanto fora) em casa e, também, na sala de aula.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (Horn, 2004, p.28).

Também, ao se referir à escola como espaço em que todos podem e devem aprender, Meirieu (2005) afirma que esta deve ser organizada como um espaço "livre de ameaças", para que as crianças possam se desenvolver livremente, pois ao brincar as crianças planejam, criam hipóteses, desenvolvem a imaginação, constroem relações, tomam decisões e elaboram regras de convivência e desenvolvem habilidades.

Nas duas primeiras seções observamos os conceitos de Criança e Educação Infantil a partir da legislação vigente e pudemos perceber que o brincar é parte intrínseca da criança, da infância e da Educação Infantil, portanto, não há como desvincular a Educação Infantil do brincar. Nesse sentido, o escopo deste estudo foi delineado para revisar a literatura referente ao brincar, especialmente para as crianças nas instituições de Educação Infantil. As demais seções referem-se à discussão dos conceitos básicos do Brincar, que são brincar, brinquedo, jogos e algumas anotações sobre as preocupações com o espaço físico. A seguir

explicitaremos os procedimentos metodológicos referentes à revisão da literatura no que concerne ao Brincar.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema brincar é discutido por inúmeros autores na área de Pedagogia, na Psicologia, na Educação Física e até mesmo em textos mais filosóficos e sociológicos. Devido a tal amplitude, alguns autores que abordam o tema são bastante reconhecidos e alicerces teóricos em inúmeras pesquisas. Considerando este aspecto, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico também denominada de Revisão de Literatura.

A Biblioteca da UNESP Botucatu ressalta que revisão de literatura é um

(...) processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. (UNESP Botucatu, 2015, p.2)

O texto sugere que todo material escrito sobre um tema pode ser usado em uma pesquisa do tipo revisão de literatura. Essa pesquisa, por sua vez, pode ser executada de diversas formas. UNESP (2015) sugere pelo menos três tipos de revisão: a narrativa, a sistemática e a integrativa. No caso deste estudo, optamos por selecionar tanto livros quanto artigos sobre o tema Brincar, complementando pela legislação nacional pertinente a área em um largo espectro de tempo, uma vez que muitas obras são usadas há mais de cem anos e seus autores, embora bem conhecidos não estão mais vivos. Portanto, essa literatura não pode ser considerada atual e seria menos significativo abordar o tema revisando apenas artigos de uma revista bem-conceituada (Qualizada em A1) nos últimos cinco anos. Considerando esses aspectos, restringimos a revisão de literatura apenas para o tipo Narrativa.

A revisão narrativa” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. (UNESP Botucatu, 2015, p.3).

A citação nos propõe que a revisão Narrativa é assistemática, por isso nossa opção de seleção de leituras foi a de grandes referenciais da área. Além disso, a revisão Narrativa não

pretende esgotar o que foi produzido na área, mas reconhecer algumas produções bastante significativas.

Considerando os aspectos do viés de seleção e intervenção da percepção subjetiva em um estudo qualitativo, entendemos que este estudo é restrito, mostrando-se limitado e insuficiente para grandes e aprofundadas análises como aquelas realizadas em pesquisas do tipo Estado da Arte, no entanto, pode trazer reflexões para a prática pedagógica, assim, optamos por abordar o tema brincar e seus aspectos abordados na revisão de literatura. Os resultados também tangenciam aspectos da formação do professor.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da metodologia da revisão de literatura do tipo Narrativa, ou revisão assistemática, selecionei cinco artigos buscados pelo Google Acadêmico com a palavra chave Brincar. Após a seleção do google, eu fiz uma seleção a partir da leitura inicial do título e do resumo do artigo e selecionei os cinco artigos para a leitura completa. A seguir discorrerei sobre cada um deles.

O primeiro artigo intitulado A importância do brincar na educação infantil, das autoras Carla D. T. Aranega, Claudia P. Nassim e Ana L. M. L. Chiappetta, teve como objetivo verificar se há diferenças entre educadores infantis das escolas públicas e particulares, no que diz respeito à noção da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. O artigo foi publicado na revista CEFAC, em 2006. A metodologia usou questionários para comparar as respostas dos dois grupos de educadores e a conclusão é que não houve discrepâncias no que diz respeito à noção da importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

O segundo artigo intitulado Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas, das autoras Maria L. M. Salum Moraes e Ana Maria A. Carvalho. Publicado no Boletim de Psicologia de São Paulo em 1987. As autoras revisam cem anos de pesquisas sobre o fenômeno do brincar. Focam nas brincadeiras humanas e agruparam as publicações em quatro grupos: (1) teorias com ênfase na motivação e nos estímulos internos e externos que desencadeiam o brincar; (2) teorias com interesse na função ou consequência do brincar; (3) sistemas que consideram o brinquedo como manifestação da dinâmica infantil; (4) Definições de brinquedo por oposição a atividades não lúdicas. Elas discutiram as contribuições e limitações de cada enfoque e concluíram que brinquedo é um termo com muitos conceitos

distintos e propõem que os pesquisadores se debruem melhor no tema para propor uma definição unitária.

O terceiro artigo, intitulado Notas sobre o brincar, escrito por César Ades foi publicado na revista Transformações em Psicologia (online) 4 (ISPE) 65-77, e publicado em 2012. O autor inicia criticando a concepção de jogo que ele considera errada e segundo a qual o jogo não tem utilidade, e crítica os rótulos dados aos jogos. O texto fala em funções evolutivas e filogenéticas e é de leitura complexa e repleta de conhecimentos biológicos.

O quarto artigo intitulado A importância do ato de brincar na Educação Infantil, escrito por Mariana N. C. Colchesqui e publicado na Revista Científica eletrônica da Pedagogia 25, 1-15. Publicado em 2015. O objetivo é analisar o valor do brincar durante o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Esse estudo também traz considerações sobre jogos, brincadeiras e brinquedos e como isso se reflete na socialização das crianças. É um trabalho de cunho exclusivamente teórico e conceitual. Não há abordagens pedagógicas para o tema.

O quinto artigo intitulado "Vida e morte do brincar", escrito por Tânia Ramos Fortuna e publicado na Revista Espaço Pedagógico 8(2) 63-71 em 2001. O texto traz reflexões sobre o brincar na infância no momento contemporâneo. Discute condições que permitem ou possibilitam e outras que limitam a brincadeira. Também aborda o papel dos adultos: professores, pais, ou cuidadores. O texto analisa o momento contemporâneo nessa realidade com as mudanças nos valores e nos princípios.

Boa parte dos artigos analisados têm incursões sobre a psicologia e analisam o tema teoricamente. No entanto, podemos também trazer para esses resultados algumas discussões referentes a minha residência pedagógica na Educação Infantil. Incluo aqui dois exemplos:

No que se refere a questão do espaço para brincar, a experiência na Residência Pedagógica permitiu perceber que a escola não possui espaços temáticos internos para brincadeiras para todas as crianças, mas há um pequeno parquinho para brincadeiras externas.

Figura 1: Parquinho para atividades de motricidade ampla, atividades externas.



FONTE: Arquivo Pessoal/2023.

Os jogos ou outros materiais para brincadeiras pertencem as professoras individualmente que os armazenam em cada sala de aula separadamente, além do parquinho não há sala de jogos ou espaços temáticos, assim, uma das possibilidades ao final deste trabalho é justamente propor a criação de um espaço de brincadeira com um conjunto de jogos e brinquedos. Uma sala temática que toda a escola pudesse se revezar e usufruir.

No que diz respeito a citação de Brenelli (2001) pude perceber na escola que em um jogo qualquer que exige regras, podemos exemplificar com o pega-pega (conhecido também como polícia e ladrão) há regras claras: alguns devem correr para pegar e outros devem evitar serem pegos. Algumas vezes a regra diz que a criança que foi pega sai da brincadeira, outras vezes a criança passa a correr para pegar o outro. Esse jogo nos ensina a usar claramente as regras e a não ficar bravo quando for pego, ou quando tiver que correr. As crianças entendem o intercalamento ou troca de posições ao longo do jogo e isso é levado para a vida, para o jogo com regras e o *fair play* ou o jogo justo. Portanto, um simples jogo como este ajuda na formação de valores na infância.

Em minha experiência na Residência Pedagógica pude também perceber o sentido de coletividade nos jogos didáticos de memória, por exemplo. As crianças se ajudam e compartilham conhecimento em cada momento.

Figura 2. Crianças brincando com jogo de memória.



FONTE: Arquivo Pessoal/2023

4.1. O PAPEL DOS PROFESSORES

O Professor é visto como agente transformador de seus estudantes. Uma das responsabilidades do educador é promover a socialização, auxiliando os alunos, dentro da sua faixa etária, suas potencialidades, a conviver com seus grupos, enfatizando o grupo escolar. Independentemente do nível de educação, as ações pedagógicas visam a promover a boa convivência social, o conhecimento do outro e o respeito pela diferença.

Nesse sentido, as brincadeiras escolhidas pelo professor além de oferecer diversão e aprendizado tem que promover o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Sabe-se que, na atualidade, ser Professor é bem mais desafiador, pois além da disparidade entre os diferentes segmentos sociais, há a globalização, a tecnologia, e o acolhimento a alunos com necessidades especiais. Tudo isso se constitui em uma série de dimensões que exigem a multiplicidade de conhecimentos para atuar de forma transdisciplinar. Esses conhecimentos exigem constante capacitação para que os professores estejam sempre revendo suas práticas, de forma a manter e elevar a autoconfiança, o autocontrole, a autodeterminação e o bem-estar emocional.

Assim, para brincar, e selecionar jogos e brinquedos os professores precisam ser detalhistas, bom em estratégias, promover o aprendizado com diversão e entretenimento. É

necessário ainda serem sensíveis, criativos e capazes de se surpreender com as transformações conquistadas por cada aluno, sempre respeitando ética e pontualidade.

E, para promover modificações no Espaço Físico (Ambiente) precisam ultrapassar o marasmo de abordagens tradicionalistas e ficar atentos às inovações, tendo flexibilidade para resolver imprevistos, lidando com crises de maneira positiva, reinventando-se e fortalecendo-se a cada imprevisto. No Brincar o professor pode se envolver mais com sua profissão tornando-se intrépido e, acima de tudo, permitindo que o amor transborde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivos: a) Entender os conceitos básicos, que neste caso são os conceitos de brincar/ brincadeira, brinquedos e jogos para a Educação infantil bem como sua abrangência/vertentes; b) Elencar as principais aplicações desses conceitos na reconfiguração de Espaços físicos (Ambientes) e na formação docente para a Educação Infantil.

Por meio da análise bibliográfica, autores consagrados mostraram a importância do brincar para a criança que, enquanto brinca pensa e analisa sua realidade, cultura, regras e papéis sociais, no meio em que está inserida. Ao brincar a criança aprende a conviver, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia, curiosidade, linguagem e pensamento, a criança amplia sua imaginação. Crescem algumas de suas capacidades importantes como: atenção, imitação, memória, interação social, e o conhecimento de regras. Independente de classe social ou cultura a brincadeira é um mundo de fantasias. Esses autores também permitiram o aprofundamento das diferenças entre brincar, brincadeira, brinquedo e jogo. E, com isso, observar as possibilidades que o Espaço Físico (Ambiente) tem para ampliar o desenvolvimento da criança que brinca.

Dessa maneira, a brincadeira estimula o desenvolvimento e aprendizado espontâneo das crianças, tornando-a mais crítica para ler o mundo e seu entorno. Pois os brinquedos e jogos permitem socializar o que leva os estudantes a ampliarem o direito de cidadania e aumenta a autoconfiança, competência a autoestima, melhora a convivência social e a afetividade. Portanto, aprender brincando oportuniza o desenvolvimento educacional e social da criança.

Sobre a formação de professores, notou-se principalmente a necessidade de que ele seja detalhista, sensível, flexível e criativo, conhecedor das habilidades e dificuldades de cada

aluno. E, ao oferecer elementos e organizar espaços físicos que facilitem a aprendizagem por meio do Brincar, conforme a necessidade de cada aluno, passam a atuar de forma transdisciplinar para alcançar metas e expectativas da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ADES, C. **Notas sobre o brincar.** Transformações em Psicologia (Online). 4 (1SPE) 65-77, 2012.
- ALMEIDA, P. M. **Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 1978
- ARANEGA, C. D. T., NASSIM, C. P., CHIAPPETTA, A.L.de M.L **A importância do brincar na Educação Infantil.** Revista CEFAC 8(2), 141-146, 2006.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/9394.htm> Acesso em 25 de janeiro de 2023.
- BRASIL. **Lei no. 11.114,** de 16 de maio de 2005. <https://legis.senado.leg.br/norma/570563/publicacao/15837040> Acesso em 25 de janeiro de 2023.
- BRENELLI, R. P. **Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem:** contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Vozes, pp. 167-189, 2001.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge, MA: Harvard, University Press, 1986.
- CASIMIRO, L.A.E.S. **O método iconográfico e sua aplicação na análise da fachada da Igreja da Madre de Deus em Macau.** In: HERNÁNDEZ, M.H.O., e LINS, E.Á., eds. **Iconografia: pesquisa e aplicação em estudos de Artes Visuais, Arquitetura e Design** [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 18-39, 2016.
- COLCHESQUI, M. N. C. **A importância do ato de brincar na Educação Infantil.** Revista Científica Eletrônica da Pedagogia. 25, 1-15, 2015.
- DEL PRIORE, M. (2004) **O cotidiano da criança livre entre colônia e império.** In: **História da infância no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Editora Contexto.

FRABBONI, F. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática.** In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

MACHADO, E. M. C.; RAGGI, D. G. **A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem:** estudo de caso de um aluno com cegueira congênita. Kiri-Kerê: pesquisa em ensino, 9. Pp. 293 – 319, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa da Residência Pedagógica.** Brasília: MEC. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em 13/11/2023

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEDEIROS, E. A. DE; AGUIAR, A. L. O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: Reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** São Cristóvão, Sergipe. v. 11, n. 27, 2018. Disponível em [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640868.](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640868) Acesso em 19/10/ 2023.

MORAES, M. de L. S.; CARVALHO, A. M. A. **Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas.** Boletim de Psicologia, 1-23, 1987.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Zahar, 1971.

SARMENTO, M. J. **A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: Desafios conceituais praxeológicos** In: ENR. GARRANHANI, M. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Paraná: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J. **Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância.** Braga: Universidade do Minho/ IEC – Portugal (mimeo), s.d.

UNESP BOTUCATU. **Tipos de revisão de literatura.** Botucatu: UNESP. Mimeo, 2015. Disponível em <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2023.

VYGOTSKY, L.S. (1991) **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINNICOTT, D.W (1975) **O Brincar e a Realidade**. (Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanete Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.