

Artigos

Elieuz Aparecida de Lima¹
Juliana Guimarães Marcelino Akuri²
Amanda Valiengo³

Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança

Resumo: Este texto apresenta o papel e o lugar da brincadeira no processo de humanização das crianças como um direito fundamental da infância. O objetivo é discutir se o que se concebe (teoria) e se propõe (na prática) como intenção pedagógica contribui efetivamente para a promoção de situações de brincadeira no interior de uma escola pública de uma cidade do interior paulista, a partir de aspectos do currículo na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Retrata aspectos investigativos com um grupo de seis professoras de crianças de cinco anos de idade e os relatos dessas profissionais a partir de um questionário aplicado, somando-se a registros das sessões de observação da prática delas. Os resultados apontam para o valor da apropriação de conhecimentos científicos para a qualificação do trabalho docente com vistas a criar situações propícias à brincadeira como atividade vital para a humanização das crianças.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Brincadeira. Concepções e práticas de professores.

Play in Early Childhood Education: possibility of humanization and the child's fundamental right

Abstract: This text presents the role and the place of the play in the child humanization process as a childhood fundamental right. The aim is to discuss if what is designed (theory) and proposed (practice) as a pedagogical intention contributes effectively for the promotion of play situations inside a public school of a small city located in the paulista interior, from the curriculum aspects in the Early Childhood Education under the lens of the Historical-Cultural Theory. It portrays investigative aspects with a group of six teachers of five years old children and the stories of these professionals from an applied questionnaire, adding registers of observation sessions of their practices. The results point to an appropriation value of scientific knowledge for the qualification of the teacher practice with the objective to create propitious to play as a vital activity for the child humanization.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Play. Conceptions and practices of teachers.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Líder do GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil. E-mail: aelislma2013@gmail.com

² Doutoranda em Educação. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Diretora de Escola Municipal de Educação Infantil. Membro do GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil. E-mail: juakuri@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei. Membro do GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil. E-mail: ducavaliengo@gmail.com

Palavras iniciais

[...] Eu queria aprender
o idioma das árvores.
Saber as canções do vento
nas folhas da tarde.
Eu queria apalpar os perfumes do sol.
(BARROS, 2013, p. 464)

As palavras do poeta Barros (2013) nos encantam e convidam ao questionamento e à reflexão, especialmente para a tomada de consciência sobre nossas práticas educativas em turmas de crianças da Educação Infantil. Esse processo de reflexão exige (re)pensarmos como as crianças pequenas – sujeitos participantes do espaço escolar – vivenciam seus tempos e relações sociais no dia a dia em instituições de Educação Infantil. Essas mesmas palavras do poeta nos impulsionam a reconhecer o valor dos conhecimentos científicos como fundamento do nosso trabalho, de maneira que o estudo seja processo de aprendizagem do professor, qualificando o ensino como sua atividade docente.

Nas buscas para qualificar nosso trabalho como professoras, um dos objetos de nossos estudos foi a brincadeira e seu valor na educação de crianças pequenas, assim como o papel da música, da apreciação estética, do movimento, da conversa – e de tantas outras riquezas e experiências sociais – e suas implicações pedagógicas para a plena formação das crianças como pessoas capazes de pensar, agir e sentir em patamares cada vez mais sofisticados.

Em nosso encontro com os postulados da Teoria Histórico-Cultural, nosso percurso foi orientado pela máxima de Vigotskii (2014): o bom ensino é aquele que se adianta e faz avançar as aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento máximo da inteligência e personalidade de cada e toda pessoa, desde o começo da vida. Este bom ensino assume esse papel direcionador de revoluções na inteligência e personalidade quando dirigido à humanização, o que requer amparo em conhecimentos científicos, mediadores de novas e qualitativas formas de pensar, sentir e agir do professor.

Em sua sintonia poética, Barros (2013) nos provoca também questões tais como: na escola, em pleno século XXI, há tempos, espaços, materiais, situações e possibilidades para aprendizados enriquecedores das qualidades humanas nas pessoas, como escutar sons diversos, tal qual o das folhas das árvores ao vento? Ou, ainda, para brincadeiras sob sombras no gramado – extensão das salas das turmas de crianças pequenas na escola – no fim da manhã ou da tarde? Nossas intervenções pedagógicas – como

professores da Educação Infantil – se expressam na oferta de objetos, brinquedos, relacionamentos e comunicações motivadores das explorações e criações infantis, em momentos nos quais o esguicho da mangueira de água se torna um microfone e as músicas entoadas se espalham como pétalas de flores no ar?

É nesse cenário propício para repensarmos práticas pedagógicas na Educação Infantil que se fortalecem discussões sobre a educação escolar como processo único e singular para a formação das qualidades humanas nas pessoas, considerando as brincadeiras infantis como atividades a serem potencializadas nas escolas da infância por se constituírem como condições efetivas de envolvimento emocional e psíquico de cada criança em seu processo de humanização. Como acenam artigos e incisos em resoluções e pareceres legais brasileiros, trata-se de ações educativas que visem garantir um dos direitos fundamentais da infância brasileira: o tempo de estar na escola para ser criança e viver plenamente os anos iniciais da vida, brincando, criando, pensando, se movimentando, se expressando, comunicando ideias e sentimentos, cantando, pulando, correndo, subindo e descendo de árvores.

Na sociedade atual, na contramão dos direitos fundamentais da infância e dos conhecimentos produzidos pelas ciências, a escassez de oportunidades para as brincadeiras infantis se consolida em tempos em que o ritmo das horas é medido em relação à quantidade de exercícios realizados pela criança; à repetição de tarefas, tais como preencher lacunas de linhas nos cadernos; às longas cópias de letras, números e palavras da lousa, preferencialmente, em silêncio.

Ora, se a produção científica vem se constituindo mediante conhecimentos de diferentes áreas, dentre as quais as ciências psicológica e a pedagógica, defendendo, por exemplo, a brincadeira como atividade potencialmente humanizadora – porque motiva a formação e a ativação de uma série de capacidades e funções psicológicas em níveis qualitativamente superiores –, por que, contemporaneamente, cada vez as crianças brincam menos e ocupam mais tempo na escola e em casa realizando tarefas pouco efetivas para seu desenvolvimento integral? Por que o lugar para brincar cede lugar para a reprodução e exercitação do corpo, sem impacto para a formação de crianças capazes de ter iniciativas, pensar, agir, sentir, perceber e criar em níveis cada vez mais elaborados? Essas questões são base para as reflexões tecidas neste texto.

A partir de pesquisas finalizadas (LIMA, 2012; AKURI, 2016), nos focamos na reflexão sobre aspectos do currículo na Educação Infantil, mediante estudos sobre a brincadeira, de modo particular. Nos percursos das investigações, baseamo-nos na ideia de que a brincadeira de papéis sociais é atividade orientadora das mais sofisticadas revoluções no desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos três aos seis anos, afirmando-se, nas últimas décadas, como direito social da criança na sociedade brasileira – o que, infelizmente, não é condição de garantia de sua efetivação nas práticas pedagógicas no universo da escola.

Nas páginas seguintes, nosso exercício de reflexão é retratado em três momentos de discussão: no primeiro, destacamos aspectos de nossos estudos teóricos como pesquisadoras e professoras da Educação

Básica e Superior na área da Educação Infantil, com foco nos conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento infantil e em elementos das políticas públicas para infância no Brasil.

Com base nesses fundamentos teóricos e legais, na sequência, apresentamos e discutimos recortes dos produtos das pesquisas de Lima (2012) e Akuri (2016). Por fim, como síntese das reflexões, enfatizamos a escola como lugar de práticas pedagógicas intencionalmente projetadas para que cada e toda criança se relacione com a cultura e, por meio dessa relação, possa se apropriar de conhecimentos tipicamente humanos, motivadores de sua formação cultural. Em nossa compreensão, no dia a dia da escola de Educação Infantil, a brincadeira pode assumir lugar especial, o que requer planejamento, acompanhamento e avaliação das situações pedagógicas com vistas à garantia de um dos direitos fundamentais da infância, para que, desde o começo da vida, as crianças possam brincar, aprender e se desenvolver em patamares qualitativamente mais elaborados.

Fundamentos teóricos: aspectos legais e conceituais da Educação Infantil

Podemos afirmar que já não é recente em nossa legislação – e também nos estudos e pesquisas relacionados à área – o reconhecimento da Educação Infantil como importante etapa educativa da vida das crianças de até 5 anos de idade, haja vista uma história de mais de duas décadas contadas a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), na qual essa etapa do ensino passou a ser a primeira da Educação Básica.

Não obstante, ainda vemos, em muitas práticas educativas nas escolas infantis, as marcas da histórica vinculação da Educação Infantil à assistência social, tendo como único objetivo o cuidado das crianças de até 3 anos e, muitas vezes, uma antecipação da escolarização das crianças de 4 e 5 anos com fins preparatórios para o Ensino Fundamental.

Essas marcas persistem, apesar de tudo o que a ciência tem nos revelado sobre o valor da educação para a formação e o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança desde bebê e dos avanços obtidos na legislação e nos documentos oficiais, dos quais destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a reedição dos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

As DCNEI (BRASIL, 2009a) e o Parecer (BRASIL, 2009b) que as integra incorporam valiosas contribuições do ideário Histórico-Cultural – ainda que sem fazer referência aos representantes ou estudiosos desta teoria – sobre o conceito de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o fundamental papel do professor nesse processo, apontando as interações e a brincadeira como elementos orientadores das experiências proporcionadas às crianças. Atualmente, este importante documento para a orientação curricular da Educação Infantil no país – infelizmente ainda pouco conhecido e utilizado, como apontam pesquisas na área e nossa experiência tanto no interior das escolas como no trabalho de formação de professores – pode perder espaço para a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017), que declara ser “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes

escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8), definindo conteúdos mínimos para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) que, em sua primeira edição (1995), integrava o conjunto de publicações da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI – do Ministério da Educação, é alicerçado na criança e seus direitos fundamentais, indicando critérios para a organização e funcionamento das escolas relacionados às práticas concretas daqueles que trabalham diretamente com as crianças, não só na creche, com crianças de 4 meses a 3 anos, mas em toda a Educação Infantil.

De forma clara e objetiva, o documento (re)afirma o compromisso do governo e dos profissionais que atuam nas escolas com um atendimento que considere a fundamental relação entre educação e cuidado na Educação Infantil, garantido, no geral, pelos programas e políticas destinados a esta etapa educativa e, em particular, pelo trabalho diário com as crianças. Com frases curtas e afirmativas, o documento apresenta direcionamentos para a prática docente relacionados à garantia dos direitos das crianças à: brincadeira; atenção individual; convivência em ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de seus sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação à escola; desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

A efetivação desses direitos está diretamente relacionada ao conhecimento e compreensão das regularidades do desenvolvimento infantil por parte dos professores e demais educadores da escola (auxiliares de turma, equipe gestora, auxiliares de limpeza, atendentes de cozinha...). Esta questão se apresenta como uma importante implicação pedagógica para a composição de um currículo na Educação Infantil que seja promotor do máximo desenvolvimento humano, uma vez que a ampliação do entendimento sobre o valor dos processos educativos para a (trans)formação da inteligência e personalidade da criança, desde bebê, pelas vias do conhecimento científico, enriquece e qualifica o trabalho docente, condicionando as escolhas e propostas apresentadas a ela na perspectiva da garantia de seus direitos fundamentais e da plenitude de sua humanização.

A natureza social da inteligência e da personalidade é constituída na atividade. Em cada idade, uma atividade principal se constitui como a melhor forma da criança se relacionar com a realidade para apropriar-se da cultura e desenvolver funções psíquicas superiores tais como a memória, linguagem, imaginação, pensamento, autocontrole da conduta, dentre outras (LEONTIEV, 1978; 2014; VIGOTSKII, 2014).

Dos estudos de Elkonin (1987) e Mukhina (1996), conhecemos os principais momentos de desenvolvimento do indivíduo, destacando as atividades principais que governam as mais importantes mudanças nos processos psíquicos da criança nas idades que compreendem a Educação Infantil: a comunicação emocional direta do bebê no primeiro ano de vida, a atividade objetal manipulatória na

primeira infância e o jogo de papéis sociais ou brincadeira de faz de conta na idade pré-escolar, sendo esta última objeto de reflexão deste texto. Por meio dessas atividades, são apropriados modos de ação, formam-se as necessidades e interesses das crianças, capacidades psíquicas e qualidades da personalidade (LIMA, 2001).

É por meio da brincadeira que a criança de três a seis anos, aproximadamente, toma consciência dos objetos e das ações que os adultos realizam com eles, as quais ela ainda não pode dominar – como cozinhar ou construir uma casa, por exemplo. Assim, comunicando-se e convivendo com os adultos, a criança reproduz relações sociais e de trabalho na brincadeira de papéis, resolvendo a contradição entre a necessidade de conhecer e usar os objetos do mundo – tal como os adultos fazem – e os limites que lhe são impostos para reproduzir tais ações. Nesse processo, modelando as relações da criança com o mundo social, a brincadeira de papéis sociais influencia seu desenvolvimento psíquico e a formação da sua personalidade (ELKONIN, 1987).

Dessa forma, representando diferentes papéis na brincadeira, a criança vai percebendo a necessidade de controlar sua conduta conforme as regras sociais daquele papel, o que a ajuda a iniciar um processo de reflexão – comparando seu comportamento na brincadeira com um modelo –, assimilando outras formas de ser e organizar seu comportamento, desenvolvendo seu pensamento e sua consciência (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Em Elkonin (1987), localizamos estudos relativos ao desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na infância. O autor afirma a existência de quatro níveis evolutivos dessa atividade: no primeiro deles, o conteúdo central do jogo é constituído pelas ações realizadas pelas crianças com determinados objetos. Ela imita as ações do adulto repetidas vezes, não pela situação lúdica, mas pela própria característica do objeto. O imaginário e a protagonização existem, mas de forma embrionária, guiados, na maioria das vezes, pelos brinquedos temáticos: carrinho, boneca. O importante não são as relações, nem a sequência das ações componentes da situação, mas a relação e execução direta com o objeto. A título de exemplificação, uma menina brinca de mamãe e prepara a mamadeira, sem dar prosseguimento em ações como servi-la ao bebê, colocá-lo para dormir e, depois, lavar a mamadeira.

No segundo nível do desenvolvimento do jogo, o seu conteúdo está na ação com o objeto: a criança realiza a ação várias vezes, na ordem determinada pelo seu uso social, pois, neste momento, as ações com os objetos continuam privilegiadas, mas com uma correspondência entre estas e as relações reais. As regras do jogo não se manifestam claramente porque se encontram implícitas nas ações.

No terceiro nível, a criança interpreta seu papel de forma clara e precisa, pois a ação com objetos perde sua centralidade e é utilizada como constituinte do papel representado. Há regras, no entanto, facilmente infringidas pela criança. Os substitutos dos objetos são utilizados e mantidos durante o jogo.

O quarto nível, segundo Elkonin (1987), revela o ápice do jogo de faz de conta, considerando que seu conteúdo principal é a representação da relação travada entre as pessoas. Cada criança assume um papel bem definido previamente, representante das condutas inerentes a ele. Suas regras prevalecem e sua infração é impossível.

Nesse processo de desenvolvimento do jogo, as crianças passam, então, por um processo de subordinação de regras, iniciado pela insubordinação até essas regras se tornarem implícitas. A brincadeira de esconde-esconde é um exemplo especial desse processo. Por volta dos três anos, a criança sempre se esconde no mesmo lugar, pois o importante para ela não é não ser descoberta, mas sim esconder-se. Aos quatro anos, o sentido do jogo consiste precisamente no cumprimento das regras e, aos cinco, os jogos passam de uma situação lúdica implícita para uma explícita.

A realidade circundante e familiar à criança influencia na sua escolha de temas. De acordo com Elkonin (1998, p. 31) e Mukhina (1996, p. 157), na brincadeira de papéis sociais, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas influi sobremaneira, constitui-se no conteúdo fundamental do papel assumido pela criança e expressa a reconstituição desse aspecto da realidade.

No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias. (MUKHINA, 1996, p. 165).

Na brincadeira, a criança se conscientiza das ações realizadas e inicia uma tomada de consciência interior. O jogo lhe possibilita, então, assumir o papel do outro e realizar ações impossíveis se não fosse o faz de conta, em virtude da criança já não mais participar das relações de trabalho dos adultos (ELKONIN, 1998). Como ratifica Mukhina (1996, p.155), essa brincadeira ocorre quando a “criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo o outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico”.

No jogo ocorre [a conscientização das próprias ações pelas crianças] porque ali a criança é ao mesmo tempo ela mesma e alguma outra. Suas ações são, simultaneamente, ações de outra pessoa cujo rol assumiu. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com ela, se facilita sua conscientização, seu controle consciente. (ELKONIN, 1987, p. 99, tradução nossa).

O fundamental papel do professor nessa especial fase do desenvolvimento psíquico infantil traduz-se, então, na ampliação do conhecimento da criança sobre as relações sociais e a atividade humana, na organização de espaços, tempos e materiais para a brincadeira e nas intervenções que sofisticuem as experiências infantis com objetos, pessoas e situações, compreendendo que tais propostas e ações configuram-se como matéria-prima para o jogo infantil (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014) e como elementos para a garantia desse importante direito fundamental da criança: o direito à brincadeira.

Reflexões sobre a brincadeira como direito fundamental da criança na Educação Infantil: ações de pesquisa

Como atividade motivadora de aprendizagens e possibilidade de humanização das crianças desde seu nascimento, a brincadeira de papéis sociais assume lugar de destaque em nosso exercício de reflexão a seguir. Ao entendermos que a criança aprende a brincar e que as primeiras formas de brincadeiras infantis são reveladas nos gestos, comunicações e manipulações de objetos, nós, professores, ofereceremos

situações em que a brincadeira seja uma possibilidade de envolvimento e criação ao longo de toda a infância porque, desde bem pequenininha, a criança está aberta a aprender e se relacionar com o mundo de pessoas e de objetos. Nessa relação com o mundo discutida anteriormente, como professores, assumimos as tarefas didáticas de planejar, desenvolver – intencional e conscientemente – e avaliar situações pedagógicas direcionadas à participação ativa de cada e toda criança com as quais trabalhamos.

Aprendemos também, com os estudiosos que fundamentaram cientificamente nosso olhar docente, que o lugar ocupado pela criança na escola e o modo como ela é tratada na prática pedagógica revela nossa concepção de quem é a criança e quais são suas possibilidades.

Com base nessa compreensão, as pesquisas por nós efetivadas, além de sistematizações teóricas sobre currículo na Educação Infantil na ótica da Teoria Histórico-Cultural, tiveram como objetivos perceber se as crianças brincam ou não, do que brincam, em que espaços essa atividade acontece e com que frequência, se elas têm oportunidade de brincar de papéis sociais, se têm ou não acesso a objetos propulsores de brincadeiras durante o tempo em que permanecem na escola. A partir de um olhar sobre respostas do questionário aplicado há, nas páginas seguintes, reflexões sobre os dados produzidos.

Em suas respostas ao questionário, as participantes da pesquisa de Lima (2012) retratam a criança como pessoa que ocupa um lugar pouco ativo nas relações educativas, considerando, por exemplo, que a maior parte das tarefas realizadas na escola é dirigida pelas professoras e é relativa a registros em cadernos ou folhas ou, ainda, a jogos denominados pedagógicos tais como dominó, quebra-cabeça, jogos da memória e encaixes, dentre outros. Normalmente, esses registros condensam exercícios de rudimentos da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos. Além dessas tarefas, outros momentos vividos por adultos e crianças na escola parceira da pesquisa são realizados para preencher o tempo da criança enquanto permanece na instituição escolar. As respondentes indicam como exemplo formar palavras e realizar cruzadinhas.

Outro indicativo das respostas revela que o processo escolar da realidade observada evidencia que, aos cinco/seis anos, as crianças pouco brincam, cantam, conversam, se movimentam. O tempo para brincar – na prática educativa estudada – é reduzido e esporádico: nas seis turmas participantes, brinca-se cerca de uma hora por semana, o que não contabiliza nem quinze minutos diários. É um cenário desolador porque prejudica as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento infantil, colocando a criança à margem das relações ativas de participação e ação numa sociedade que tem buscado, no plano das políticas públicas e dos conhecimentos teóricos produzidos na área da Educação Infantil, leis e conhecimentos que a caracterizem como sujeito de direitos, necessidades e potencialidades. Em lugar disso, as práticas pedagógicas observadas, reveladoras dos entendimentos docentes, parecem pouco promotoras de tempo e situações em que a criança viva a infância, aprenda e se humanize.

Em nossa compreensão, a brincadeira é parte essencial do currículo na Educação Infantil (AKURI, 2016). Ao analisar os documentos oficiais e leis destinados à primeira etapa da Educação Básica é possível localizar a brincadeira como valorosa atividade na educação de crianças pequenas. Como exemplo desses documentos, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –

DCNEI (BRASIL, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) – este, alvo de inúmeras críticas (KUHLMANN JR., 1999). Especificamente nas DCNEI (BRASIL, 2009a), a brincadeira e a interação são apresentadas como eixos norteadores das práticas e, portanto, do currículo na educação de crianças menores de seis anos.

No âmbito da produção científica na área, a partir do levantamento, reunião e análise de trabalhos como dissertações, teses, artigos, livros e capítulos de livros sobre currículo na Educação Infantil, Akuri (2016) localizou materiais que trazem a brincadeira como parte do currículo nessa etapa educativa. Os resultados desse estudo reiteram a ideia de que o professor, ao valorizar a participação ativa das crianças, respeitando suas formas peculiares de atividade, cria condições favoráveis à brincadeira, na perspectiva de que as crianças aprendam e, conseqüentemente, se humanizem nesse momento especial da vida chamado de infância.

Os dados gerados na investigação de Lima (2012) distanciam-se dessa implicação pedagógica advinda da Teoria Histórico-Cultural porque revelam que a criança é concebida e tratada como aluna e a infância é momento preparatório para a próxima etapa da escolaridade, isto é, o Ensino Fundamental. Das seis professoras participantes da investigação, apenas uma delas indica que as crianças podem trazer para a escola brinquedos preferidos – apenas um dia por semana. Isso significa que as crianças, na realidade discutida, brincam pouco e, assim, têm poucas possibilidades de conhecer o mundo, se expressar, aprender e se desenvolver por meio da brincadeira.

Em relação ao acesso aos brinquedos, os dados produzidos no estudo de Lima (2012) indicam que a criança só os tem em mãos se pedir aqueles que interessam à professora ou a outro profissional da escola, uma vez que tais materiais se encontram trancados em armários.

Embora as professoras revelem que as crianças preferem estar nos aparelhos recreativos, no gramado e no tanque de areia – porque nesses locais podem se expressar livremente –, normalmente, elas são autorizadas a brincar na quadra da escola, onde, aparentemente, as profissionais podem controlar mais e melhor as ações infantis ou substituir a brincadeira por continuidade de tarefas iniciadas em sala, tais como um exercício que não foi possível finalizar naquele espaço.

Tais escolhas docentes parecem relacionadas à falta de conhecimento sobre o lugar da brincadeira no currículo em ação na Educação Infantil e seu papel na formação humana de meninos e meninas. Os relatos das professoras são unânimes em afirmar que os conhecimentos sobre esse tema, aprendidos em cursos de formação inicial de professores, foram superficiais e que os momentos de formação continuada não o tomam como objeto de estudos e reflexões.

As professoras indicam que a brincadeira é importante em todas as faixas etárias da Educação Infantil porque, mediante esta atividade, as crianças aprendem mais e com maior entusiasmo. Essa consideração vai ao encontro das afirmativas teóricas para as quais “brincar é coisa séria”, ao entendermos, como professores, o lugar e o papel efetivo da brincadeira na formação humana nos anos iniciais da vida. Trata-se de atividade principal, porque motivadora de revoluções e transformações qualitativas na inteligência e personalidade infantis.

Outro dado valioso para a ampliação dessa ideia é que, de acordo com uma das participantes do estudo, para a criança sentir-se sujeito, há a necessidade de relacionamentos em que a parceria de uma pessoa mais experiente seja efetiva, possibilitando intervenções e direcionamento, por exemplo, do professor quando for necessário ou solicitado pela criança.

Embora as respostas das professoras sejam mais denotativas de entendimentos da brincadeira oriundos do senso comum, como experiência para tornar a vida mais leve e tranquila – o que, para nós, exige apropriações teórico-conceituais que qualifiquem seus modos de pensar e agir na Educação Infantil –, há aspectos reveladores da brincadeira como atividade com implicações efetivas em todo o desenvolvimento humano na infância. Para ratificar essa compreensão, as profissionais assinalam a necessidade de mais tempo e lugares para brincar na educação de crianças pequenas, como possibilidade de garantia de um dos direitos fundamentais da infância.

No entanto, embora os relatos acenem esse valor da brincadeira na formação da inteligência e personalidade das crianças, nas práticas das docentes pesquisadas há a prevalência de atividades de leitura e escrita e aquelas registradas em cadernos e/ou folhas, destinando pouco tempo para a brincadeira.

Encontramos, então, paradoxos entre o dito e o feito: ao mesmo tempo em que algumas professoras afirmam o valor da brincadeira, há, na prática, somente cinco por cento do tempo destinado a ela. Embora expressem que a criança que brinca se desenvolve melhor, tendo uma formação completa, utilizam a maior parte do tempo da criança na escola para exercícios voltados à aquisição da linguagem escrita, praticamente não permitindo que ela brinque e, portanto, aprenda e se desenvolva plenamente. Mesmo considerando a necessidade de a criança brincar, não é foco das práticas docentes observadas a organização espacial, temporal e material que contribua para a garantia da brincadeira de papéis sociais no ambiente escolar.

Nos cinco por cento do tempo destinado às brincadeiras, as mais frequentes são: passar a bola por cima, embaixo e entre as pernas, a fim de trabalhar a motricidade; brincadeiras folclóricas como elástico e amarelinha; lenço que corra; roda cantada; coelhinho sai da toca; pular corda; morto-vivo; passa anel; aparelhos recreativos; gincana; boneca; carrinho; urso e jogos de montar ou encaixe. Assim, os espaços escolhidos para as brincadeiras, segundo as professoras, são: o gramado, a sala da turma (quando chove), o parque recreativo e a quadra.

Diante dos dados obtidos, é possível entender que as crianças, de maneira geral, participam de diferentes momentos de brincadeira ao longo da semana, sendo possível que criem situações de brincadeiras de papéis sociais, embora essa prática não tenha sido enfatizada pelas professoras em nenhuma das respostas dadas a partir da aplicação do questionário, considerando o tempo curto destinado para o brincar.

Ratificamos que é consenso para as participantes da pesquisa que a brincadeira se faça necessária na educação de crianças. No entanto, a brincadeira ainda não aparece como atividade vital na formação da humanidade das crianças menores de seis anos, mas como algo para descontrair, se soltar, aliviar tensões,

movimentar-se, o que não requer um lugar central – de acordo com a percepção das participantes – nessa idade.

Em defesa de mudanças nos modos de pensar e atuar em turmas de Educação Infantil, afirmamos o professor como profissional capaz de projetar tempos, materiais e relacionamentos para a brincadeira na infância, o que exige que a escola de crianças pequenas se configure como cenário propício para viver a vida plenamente, por meio da brincadeira.

A Escola de Educação Infantil como o lugar da brincadeira

A partir dos dados das pesquisas com base em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (LIMA, 2012; AKURI, 2016) e dos documentos legais citados nas páginas anteriores, para nós, essencialmente, o currículo na Educação Infantil envolve e garante a brincadeira como atividade motivadora de aprendizagens e desenvolvimento integral da criança pequena. Especialmente dos três aos seis anos de vida, a brincadeira de faz de conta constitui-se como processo humano de apropriação e objetivação de conhecimentos. Por seu valor para a formação do humano nas pessoas – desde o começo da vida – a escola de crianças pequenas torna-se lugar e tempo de práticas pedagógicas motivadoras de situações propícias às brincadeiras. Isso significa e requer conhecimentos específicos sobre, por exemplo, quem é a criança pequena e como ela melhor aprende e se desenvolve – o que exige estudos e apropriações teóricas sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem do nascimento aos seis anos de vida. Tais conhecimentos serão aprendidos em programas de formação de professores em que o foco dos estudos seja a realidade escolar e os sujeitos protagonistas do processo educativo pensados cientificamente.

Reiteramos, portanto, o papel do professor como essencial na garantia dos direitos fundamentais da infância porque se traduz “[...] no constante enriquecimento do conhecimento da criança sobre a realidade, na organização dos espaços e tempos para a brincadeira e nas intervenções que ampliem as propostas e os olhares das crianças para a atividade humana nas relações sociais” (AKURI, 2016, p. 99). Com base nessa defesa, a profissionalidade docente requer estudos e reflexões, assim como a tomada de consciência, para que suas ações pedagógicas se tornem práticas alicerçadas cientificamente (MELLO; FARIAS, 2010; LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Em consonância com essas assertivas, os estudos de Faria e Dias (2007) afirmam o professor como mediador de planejamentos e relacionamentos por meio dos quais as situações de brincadeira sejam potencializadas na Educação Infantil. Pelas brincadeiras, as crianças podem conhecer o mundo e, desse modo, também constituir elementos envolvidos nos processos de imaginação e de criação na infância (BORBA, 2009; VIGOTSKI, 2009).

Como buscamos enfatizar, na brincadeira, particularmente na de papéis sociais, a criança elabora sua consciência em relação às coisas por meio da ação lúdica porque

As brincadeiras de papéis influenciam decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando

outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006, p. 39).

Esse conhecimento aproxima-nos de práticas pedagógicas em que a brincadeira tem lugar de destaque no dia a dia das crianças, por entendermos que

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto. Diretamente ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e seu conteúdo, interferimos nelas ou não. (ROSSLER, 2006, p. 57).

A brincadeira é, portanto, atividade essencial à plena formação da inteligência e personalidade das crianças na Educação Infantil porque ativa a formação e o aperfeiçoamento de capacidades psicológicas em níveis qualitativamente superiores. Ao fazer de conta que é tratador de leões no zoológico, sua memória, atenção, percepção e imaginação ativam-se e, nessa mobilização, se sofisticam, redimensionando os modos de pensar, sentir e agir da criança. Para a efetividade desse processo de criação e humanização por meio da brincadeira, o professor busca garantir esse fundamental direito da criança organizando intencionalmente possibilidades ricas e diversificadas para “brincantes” e “brincares” no começo da vida.

Palavras finais...

Nosso exercício de reflexões proposto neste texto envolveu aspectos do currículo na Educação Infantil, com destaque para uma das atividades principais na infância – a brincadeira, por transformar qualitativamente as capacidades humanas em níveis superiores.

O recorte da pesquisa apresentada e discutida traz elementos essenciais para a percepção de que a criança pequena, na escola investigada, ainda não é concebida e tratada como sujeito ativo, com direitos fundamentais a serem garantidos diariamente. Localizamos dados que nos levam a inferir que a criança assume o papel de expectadora que pouco participa e que, infelizmente, pouco brinca nos longos períodos semanais em que permanece nessa escola.

As professoras parceiras do estudo revelam suas percepções sobre quem é a criança a partir do lugar e das possibilidades que organizam para ela nos espaços da escola: os objetos nela existentes, potencialmente motivadores de situações de brincadeira, estão inacessíveis às crianças e às próprias professoras, permanecendo em locais fechados ou de difícil acesso. É um cenário pouco propício para a atuação ativa de professoras e crianças.

Em lugar desse panorama pouco humanizador, a escola pode se tornar lugar de pertencimento, aberto à atividade da criança e à atividade docente intencional e consciente. Os avanços das ciências pedagógicas e políticas afirmam que, na Educação Infantil, a brincadeira é “coisa séria”, atividade principal da criança e um direito a ser garantido para a excelência dos processos de ensino e de aprendizagens em cada momento da infância.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BORBA, Angela Meyer. Brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. pp. 69-78.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. pp. 104-124.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. pp. 51-65.

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

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch ; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. pp. 59-83.

LIMA, Elieuz Aparecida de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

LIMA, Elieuz Aparecida de. **Brincadeira, jogo e desenho na Educação Infantil**: Estudos, concepções, práticas e implicações para a aprendizagem da escrita. 2012. 322 f. Relatório de pesquisa. Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP.

LIMA, Elieuz Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. **Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural**: convite à reflexão. Teoria e Prática da Educação. Maringá. jan./abr. 2012, v.15. n. 1, 67-77.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. jan./abr. 2014, vol. 18. n. 1, 97-104.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Nilton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. pp. 27-50.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**. Santa Maria. jan./abr. 2010, v. 35. n. 1, 53-68.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Nilton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. pp. 51-63.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. pp. 103-118.

Recebido: 15/08/2017
Aprovado: 15/12/2017