



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULLIA ALICE DA COSTA

O LUGAR E O PAPEL DA BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Florianópolis

2022

JULLIA ALICE DA COSTA

O LUGAR E O PAPEL DA BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Da costa , Jullia Alice
O Lugar e o Papel da Brincadeira nas Instituições
Escolares / Jullia Alice Da costa ; orientador,
Carolina Picchetti Nascimento , 2022.
39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Brincadeira, Criança, Infância, Educação
. I. Picchetti Nascimento , Carolina . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III.
Título.

JULLIA ALICE DA COSTA
O LUGAR E O PAPEL DA BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 26 de setembro de 2022.

Prof.^a Dra. Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Carolina Picchetti Nascimento
Orientadora
MEN|CED|UFSC

Prof.^a Dra. Jocemara Triches
EED|CED|UFSC

Prof.^a Dra. Simone Vieira de Souza
MEN|CED|UFSC

Prof.Dr. Alexandre Toaldo Bello
MEN|CED|UFSC

Dedico esta monografia à minha amada família e a todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes na minha vida durante a graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, Adenir e Dione, por terem abdicado de seus desejos e afazeres durante suas vidas para criarem eu e meus irmãos e nos proporcionarem toda qualidade de vida que os mesmos não tiveram. Obrigada pai e mãe por todo apoio e suporte durante a minha vida, eu amo vocês incondicionalmente. Vocês dois são tudo pra mim!

Agradeço também ao meu irmão Douglas e minha cunhada Lorena por terem concebido o meu melhor presente, minha sobrinha e afilhada Laura, que é o maior amor da nossa família. Ela que em meio ao caos da pandemia trouxe alegria, união e felicidade para todos nós.

Ao meu irmão Natan e minha cunhada Heather, que mesmo morando em outro país se fazem presentes em nossa família, obrigada por terem me proporcionado as melhores férias da minha vida. Foi incrível rever vocês depois de seis anos de saudade.

Ao meu namorado Ariel pela parceria, pelas palavras de encorajamento quando eu estava perdida, por me lembrar todos os dias o quanto sou capaz, por me incentivar sempre a evoluir, ser uma pessoa melhor e nunca desistir dos meus sonhos. A vida é melhor com você ao meu lado.

À minha Orientadora Prof.^a Dra. Carolina Picchetti pela paciência, compreensão e motivação diária durante a escrita do TCC. Sem você eu não teria conseguido concluir esta difícil tarefa.

Aos Docentes que estiveram presentes em cada fase da graduação agregando conhecimento e contribuindo para minha formação como professora.

Aos membros da banca, Prof.^a Dra. Jocemara Triches, Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello e Prof.^a Dra. Simone Souza por terem agregado em minha vida acadêmica e aceitado o convite para avaliar meu trabalho. Joce, obrigada pelos conselhos em tempos difíceis e também pelas aulas de Organização dos Processos Educativos. Alexandre, obrigada por ser este professor tão atencioso e amigo. Simone, gratidão pelo melhor estágio da graduação, eu vou lembrar pra sempre com muito carinho da turma 22.

À minha amiga Mylena Souza que desde o primeiro dia de aula no CED tornou-se minha companheira inseparável, até mesmo nos perrengues de horário de ônibus do Tilag-Titri, estágio não obrigatório, aula no CED e academia juntas. My,

sua amizade foi e é essencial na minha vida. Obrigada por partilhar momentos tão especiais da faculdade comigo, você tornou todos estes anos de graduação mais engraçados e leves.

À minha amiga Maria Eduarda Rampa, obrigada por ser luz na minha vida, por compartilhar comigo momentos de angústia e também de felicidade, gratidão pelo nosso reencontro no final do curso, é sempre bom ter a sua companhia.

Às minhas colegas e amigas de curso Laura Henzel, Maria Eduarda Santiago e Julia Gerhardt pelo companheirismo, amizade e tudo que vivemos dentro e fora do espaço acadêmico.

E, por fim, gostaria de agradecer aos meus amigos de longa data, Beatriz Weber, Lays Souza, Larissa Nunes, Carlos Eduardo e Ygor Nascimento por me honrarem independente das limitações de tempo e espaço, com sua amizade, amor, companheirismo e paciência. Vocês são os melhores amigos que eu poderia ter!

*Que a criança corra, se divirta, caia cem
vezes por dia, tanto melhor aprenderá
mais cedo a se levantar.*

(Jean Jacques Rousseu)

RESUMO

A presente pesquisa teve como base a seguinte questão como orientadora para este estudo: Uma vez que se afirma a importância do brincar/da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, qual o lugar e qual o papel que a brincadeira efetivamente ocupa nas instituições educacionais que atendem a infância? A partir dessa pergunta outras foram construídas: A brincadeira é um momento de distração e relaxamento? O que significa tratar a brincadeira como "recurso" para aprender e o que significa tratá-la com o fim em si mesma? Como o papel que atribuímos para a brincadeira se mostra coerente com o projeto de educação que defendemos? Para responder essas perguntas foi proposto como objetivo geral do trabalho: compreender o lugar e o papel que a brincadeira tem cumprido nas instituições educacionais/escolas que atendem a infância. Para tal, realizou-se um estudo teórico de autores como: Vigotski (2008), Sônia Kramer (1986), Vaz (2002), Miranda (1985) e Áries (1981), que discutem a conceituação sobre o sentimento de infância, criança, educação e brincadeira, sendo então uma pesquisa qualitativa de aporte bibliográfico. Partindo da ideia de que todas as crianças da atualidade brincam, ou pelo menos deveriam tendo como base a lei que identifica o brincar enquanto um direito da criança, discutiu-se o significado pedagógico da brincadeira quando ela aparece predominante em momentos fixos: no recreio, no parquinho e nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Brincadeira; Criança; Infância; Escola; Educação.

ABSTRACT

The present research was based on the following question as a guide for this study: Once the importance of play for the development of children is affirmed, what is the place and what role does play effectively occupy in the educational institutions that serve the childhood? From this question, others were constructed: Is the game a moment of distraction and relaxation? What does it mean to treat play as a "resource" for learning and what does it mean to treat it as an end in itself? How is the role we assign to play consistent with the education project we defend? To answer these questions, the general objective of the work was proposed: Understand the place and role that play has had in educational institutions/schools that serve children. For the elaboration of this work, a theoretical study was carried out by authors such as: Vigotski (2008), Sônia Kramer (1986), Vaz (2002), Miranda (1985) and Aries (1981), who discuss the conceptualization of the feeling of childhood, children, education and play, being then a qualitative research of bibliographic contribution. Based on the idea that all children today play, or at least they should, and based on the law that identifies play as a child's right, the pedagogical meaning of play was discussed when it appears predominant at fixed times: during recess, on the playground and in Physical Education classes.

Keywords: Play; Child; Childhood; School; Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Dados sobre os espaços potencialmente disponíveis para brincar nas escolas públicas de ensino fundamental e de educação infantil.....	32
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do jogo Queimada.....	26
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CED- Centro de Ciências da Educação

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

TCC- Trabalho de conclusão de curso

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	REFLEXÕES INICIAIS	15
1.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
2	CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRA – ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	20
2.1	DO QUE DIZ RESPEITO AO TERMO CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	20
2.2	DO CONCEITO DE BRINCAR.....	24
30	<i>LUGAR DA BRINCADEIRA NAS ESCOLAS/INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM A INFÂNCIA.....</i>	29
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS	39

1. REFLEXÕES INICIAIS

O ano era 2014 e, logo após a lista de aprovados, abriram vagas remanescentes para alguns cursos na Universidade Federal de Santa Catarina, a famosa UFSC. Eu, com 19 anos de idade e muitas dúvidas sobre o que cursar no Ensino Superior, pensei então na possibilidade de ingressar no curso de Pedagogia, e fui totalmente apoiada pelos meus pais. Fiz minha inscrição, ainda sem esperança de ser chamada, e então, no final desse mesmo ano, iniciei um curso pré-vestibular, mesmo com a presença daquela dúvida, sem saber o que cursar.

No começo do ano de 2015 fui surpreendida com a aprovação na UFSC. Deparei-me com a lista de aprovação e lá estava eu, indicada para iniciar o curso de Pedagogia em 2015.1, ou seja, ainda no primeiro semestre do ano, coisa que eu não pensei ser possível. Fiquei imensamente feliz, mesmo sabendo que não era a minha primeira opção, porém sem saber o que seria de fato a primeira opção para mim. Pouco tempo depois da notícia, ingressei no curso da UFSC em busca de novos conhecimentos, e nesse recinto encontrei grandes amigos, além de, claro, conhecer e me aprofundar no mundo da Pedagogia, podendo compreender pouco a pouco como ela tem grande importância na formação de jovens, adultos e crianças do nosso país, por diversos motivos. Hoje eu entendo que a Pedagogia vai muito além do ensinar conteúdos para que pessoas passem de ano, ou apliquem conhecimentos e consigam dar rumos nas suas vidas de acordo com o que aprenderam e se identificaram, uma vez que toda e qualquer profissão requer conhecimentos. Hoje eu entendo que na pedagogia não é possível desvincular, de certo modo, o pessoal do profissional, que para uma boa educação é preciso que haja a humanização da mesma, por isso entendo que a Pedagogia é importante para formar bases sólidas nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que as crianças cresçam compreendendo que elas são capazes, são humanas e que seus futuros podem ser melhores, justamente por essa base pedagógica proporcionar humanização e educação em sentido integral.

Eu, como entrei no curso leiga no assunto educação, considero ter aprendido muito, e entendo que a Universidade me fez ter outra visão sobre o ensino público, bem como sobre os docentes.

Já enquanto acadêmica fui me deparando com as dificuldades que temos na educação brasileira, muitas vezes provenientes de questões socioeconômicas, resultando em falta de investimentos, evasão escolar, violência dentro de ambientes escolares e por muitas vezes, até mesmo crianças, precisarem abdicar de educação e momentos lúdicos para travar batalhas que deveriam ser atreladas a adultos, como por exemplo, trabalhar para ter o que comer e cuidar de crianças ainda menores. A falta de equipamentos básicos para o ensino, também acabam muitas vezes gerando desânimo em professores, estudantes, familiares e na população em geral, que acaba desacreditando da educação.

Muitas vezes me perguntei se essa era a profissão que eu queria para a minha vida. Tive muita dúvida sobre continuar ou não no curso, mas, no fim, eu sempre ficava e esperava que algo me fizesse mudar de opinião. No meu segundo semestre na Universidade iniciei um estágio não obrigatório na educação infantil, e lá fiquei por longos dois anos. Fui muito feliz na instituição, aprendi muito e também me aproximei de professoras e crianças que estarão pra sempre no meu coração. Tal estágio me uniu um pouco mais à Pedagogia, mas também me fez refletir o tanto que a parte prática pode mudar de acordo com as vivências do dia a dia, e também com a falta de materiais, excesso de alunos por turma e pouca articulação entre escola família etc.

Mais adiante, já habituada ao curso e à rotina que eu vivia enquanto acadêmica, estagiária e uma pessoa mais humana, passei por diversos professores, matérias, colegas, locais de atuação, experiências e também o famoso e, para muitos, amedrontador Estágio obrigatório¹. Para mim, estes dois Estágios (Educação infantil e anos iniciais) foram parte essencial, além de marcante na minha graduação, já que foram neles que eu pude realmente conhecer a educação pública Brasileira e vivenciar a realidade da maior parte da população que eu pensava conhecer, mas estagiando eu entendi que eu não sabia de nada, que as minhas dificuldades eram supérfluas perto da realidade da maioria daquelas crianças.

Ao estagiar nos anos iniciais do ensino fundamental, eu e minha colega, com quem partilhei a docência, observamos que no ensino fundamental as brincadeiras eram deixadas de lado para que se iniciasse o processo de alfabetização. Nesse processo, eram utilizados métodos definidos como mais tradicionais, visando um

¹ O curso de Pedagogia da UFSC está organizado em dois estágios obrigatórios, um na Educação Infantil e outro nos anos iniciais.

ensino padrão, bastante focado em livros. Portanto, a criança acabava saindo de uma etapa (educação infantil) onde a brincadeira e a liberdade eram mais valorizadas, e entrando em um outro “mundo”, onde se priorizava o conteúdo e a postura, e se proíbe as brincadeiras, por julgarem que estas causam “desordem” no ambiente.

No Estágio obrigatório, então, fizemos um projeto para a turma que atuamos, cujo objetivo era trazer para tais crianças as brincadeiras como principal método de aprendizagem, isso porque nós acreditávamos que era possível aprender brincando e que os jogos, além de ajudarem as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem, tornam esse processo ainda mais prazeroso e proveitoso.

[...] é necessário oferecer brinquedos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade abstrata, são adequados brinquedos como: jogo de cartas, quebra-cabeças mais difíceis, ferramentas para construção de brinquedos, vídeo-game, jogos de montar que sejam desafiantes, boliche, etc. Com o uso desses brinquedos, conseguem relacionar fatos e tirar conclusões, refletindo sobre suas ações. Por isso, os jogos se fazem necessários nesse período e que sejam diversificados com o intuito de aumentar o desenvolvimento do aluno (HENDLER. 2010, p.19).

No entanto, como comentei, ao estagiar em uma instituição pública pude sentir na pele quais os principais desafios da educação Brasileira, onde as defasagens no ensino e a falta de recursos causam desânimo nos educadores e também nos próprios alunos e famílias. Porém, neste mesmo âmbito escolar pude vivenciar experiências positivas que enchiam meu coração de alegria, o carinho dos estudantes fazia tudo valer a pena, aquelas carinhas com olhinhos brilhando ao aprenderem algo novo não tem preço, essa é a maior recompensa de um educador. Ver que com todas as dificuldades sócio-econômicas que atravessam a prática escolar, com todas as travas emocionais que grande parte da população brasileira possui, ainda é possível que uma criança, adolescente, adulto, idoso, pessoa, seja ela quem for, se entregue e permita que pessoas da educação se aproximem, ensinem, interajam e façam parte de momentos da vida dela é uma prova de confiança que faz cada esforço valer a pena.

Contudo, de todos os desafios enfrentados por mim durante o curso em Pedagogia, eu sabia que a escolha do tema do TCC seria o maior. No início meu objetivo era escrever sobre algo ligado à tecnologia, já que esse é um tema que está muito presente no meu cotidiano por eu ser muito ligada às redes sociais. Porém, com o passar do curso, com a realização do Estágio obrigatório nos anos iniciais e

as diversas matérias de educação e infância, pude notar cada vez mais a temática da brincadeira, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais, como um possível objeto de pesquisa. Daí então, veio o meu interesse sobre o tema ‘O lugar e o papel da brincadeira nas instituições escolares’, decidindo realizar uma pesquisa para me aprofundar mais no assunto, buscando respostas para questões como, por exemplo, quais seriam o “lugar” e o “papel” que a brincadeira efetivamente ocupa nas escolas.

Sendo assim, com base em experiências por mim vividas, proporcionadas pela graduação, destacando a leitura e análise de documentos, artigos e, ainda, nos baseando em rodas de conversas, discussões e afins nas disciplinas, elaboramos a seguinte **questão orientadora** para este Trabalho de Conclusão de Curso: Uma vez que se afirma a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, qual o lugar e qual o papel que a brincadeira efetivamente ocupa nas instituições educacionais que atendem a infância? Desta pergunta geral, desdobraram-se outras: a brincadeira é um momento de distração e relaxamento? O que significa tratar a brincadeira como "recurso" para aprender e o que significa tratá-la com o fim em si mesma? Como o papel que atribuímos para a brincadeira se mostra coerente com o projeto de educação que defendemos?

Para responder essas perguntas propõe-se como **objetivo geral** do trabalho: compreender o lugar e o papel que a brincadeira tem cumprido nas instituições educacionais/escolas que atendem a infância. Os **objetivos específicos**, por sua vez, foram definidos como: a) Identificar quais são os momentos e situações nos quais a brincadeira aparece nas escolas; b) discutir o que é brincadeira em relação aos conceitos de criança, infância, educação; c) compreender o sentido de se afirmar a brincadeira como parte importante da aprendizagem.

1.1 Caminhos Metodológicos

O percurso metodológico do estudo foi de caráter qualitativo, buscando produzir reflexões sobre a temática da pesquisa a partir de um diálogo com a literatura da área da educação. Os textos que deram maior suporte para a pesquisa, abordando a temática sobre o “lugar e papel” da brincadeira foram: *As trocinhas do Bom Retiro* (FERNANDES, 2004), *Aspectos, contradições e mal-entendidos da*

educação do corpo (VAZ, 2002) e *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (VIGOTSKI, 2008).

Como fundamentação teórica sobre o conceito de infância o estudo concentrou-se em pesquisadores como: Vygotsky (2008), Sônia Kramer (1986), Miranda (1985) e Ariés (1981), que discutem a conceituação sobre o “sentimento de infância”, criança, educação e brincadeira, constituindo um repertório bibliográfico que me possibilitou construir e fundamentar uma visão e compreensão sobre tais temas.

Por fim, busquei, com toda a bagagem conceitual e alguns dados estatísticos relacionados à infraestrutura disponível nas escolas de ensino fundamental e de educação infantil (INEP, 2017), formular o que seria uma resposta referente ao problema que norteia tal trabalho, dividindo a estrutura do texto em 3 capítulos denominados de: 1 *Reflexões iniciais*, 2 *Criança, Infância, Educação e Brincadeira - algumas aproximações teóricas*, 3 *O lugar da brincadeira nas escolas/instituições que atendem a infância*. Ao final, procurei expor as sínteses que pude elaborar sobre o tema, formando minha posição pedagógica defendida neste trabalho, em forma de *Reflexões finais*, sínteses essas que seguirão orientando minha atuação docente.

2. CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRA – ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

O foco desta seção é dialogar com os conceitos e noções do que norteia o presente trabalho: as discussões sobre criança, infância, educação e, principalmente, brincadeira. Buscou-se trazer algumas reflexões que perpassam o ato ou momento do brincar e ensinar.

2.1 Do que diz respeito ao termo criança, infância e educação

Primeiramente faz-se necessária uma breve contextualização acerca do próprio conceito “criança”. Costumeiramente, no passado, elas eram vistas pela sociedade como criaturas vazias, sem conteúdo, sem alma, seres imperfeitos e inacabados (ARIÉS, 1981). Por outro lado, eram tratadas como mini adultas por terem que viver suas vidas sem o que hoje consideramos como infância - conceito que nos aprofundaremos mais à frente.

Na idade média não havia o que hoje chamamos de “*sentimento de infância*”, ou seja, as crianças não tinham distinção dos adultos, fazendo com que as mesmas, desde pequenas, aprendessem e se envolvessem em tarefas e afazeres que pudessem contribuir na vida familiar. Conforme Áries, (1981, p.03)

Afirmar que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

A partir dessa perspectiva, destacamos a obra de Marília Gouvêa de Miranda (1985), intitulada de *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*, que nos traz importantes reflexões acerca da ideia de infância, da finalidade da escola, das relações entre criança escola e sociedade e do próprio processo de socialização.

No primeiro instante do texto, Miranda nos traz o modo que se concebia a criança na idade média: a criança era cuidada pela família de um modo diferenciado em relação aos demais sujeitos até que completasse aproximadamente 7 anos

(porque até esta idade acreditava-se que a criança necessitava de cuidados especiais para que pudesse sobreviver). Assim que essa possibilidade de sobrevivência mais ou menos autônoma chegava, a criança passava a frequentar os mesmos espaços dos adultos, trabalhando, jogando, socializando e aprendendo valores e costumes a partir do convívio com a sociedade.

Anos depois, no século XVIII, período de ascensão da sociedade capitalista, cria-se um valor social no qual a família moderna passaria a ter uma união afetiva mais forte entre pais e filhos e também entre o casal. A família, então, passaria a ter mais “autonomia” e ser mais criteriosa quanto à gestão da vida privada e também da intimidade familiar, o que conseqüentemente acabava reorganizando o convívio das crianças com a sociedade/adultos. Ao mesmo tempo, estamos diante de um momento histórico no qual a educação escolar das crianças vai ganhando cada vez mais espaço.

Ao final do século XVII foi admitido que as crianças não eram preparadas para a vida adulta, sendo de responsabilidade familiar a formação moral dos filhos, o que, com o tempo, foi gerando uma aceitação familiar de enviar seus filhos à escola, lugar onde as crianças receberiam “formação proclamada pelo pensamento moralista da época”(Miranda,1985,p.127). Estas mudanças sociais ocorreram primeiramente em famílias burguesas e da alta nobreza, sendo que o povo conservou por mais alguns anos os antigos padrões, porque -dentre outras razões - a escola não era ainda um lugar para todos, mas para os "privilegiados".

Áries observa que o sentimento de família e de infância surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente. No século XVII, por exemplo, as crianças ricas costumavam freqüentar as escolas de caridade. No século XVIII, tal fato já não era admitido, passando os filhos da burguesia a freqüentar os colégios, garantindo o seu monopólio (MIRANDA, 1985, p.127).

Miranda nos diz que tais fatos nos permitem entender como a palavra infância “foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia” (1985, p.127). Sendo assim, é relevante fazermos uma breve reflexão sobre como essa organização social também marcou as concepções educacionais e pedagógicas de nossa época.

Na educação podemos diferenciar duas concepções gerais de pedagogia, a tradicional e a nova, que igualmente conservam a ideia de uma “natureza infantil”. A

pedagogia tradicional traz a ideia de que a criança não será corrompida se for educada adequadamente. A pedagogia nova diz que a criança é um ser ingênuo, sendo corrompido caso não haja respeito e proteção. Essa classificação das correntes pedagógicas, descrita, por exemplo, por Saviani (1997), apresenta também uma terceira concepção geral: as chamadas pedagogias críticas.

Ao abordarmos o assunto educação considerando as concepções críticas, não podemos deixar de falar sobre o autor Paulo Freire e sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2015). Em seu texto, Freire faz uma crítica à pedagogia tradicional, chamada por ele de educação bancária, onde o conteúdo seria transferido para o discente através de um ensino rígido, no qual o aluno não questiona, apenas recebe a matéria. Freire defende que o aluno é um ser ativo no processo de aprendizagem, trazendo consigo sua bagagem emocional, suas peculiaridades, sua cultura e também seus saberes, portanto, para que o professor possua êxito em sua prática educacional ele deve reconhecer e considerar todas estas especificidades de cada aluno, possibilitando assim uma aprendizagem mais humana e igualitária.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2015, p.28).

Neste texto, Freire reforça a importância de uma educação mais humanitária onde o conteúdo não é apenas depositado para o aluno, mas sim orientado de maneira que os sujeitos construam sua própria opinião, tornando-se seres pensantes e autônomos, que tenham seu próprio senso crítico.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2015, p. 28).

A partir disso compreendemos que o professor deve manter-se sempre inteirado e em busca de novos saberes, atualizando suas aulas, promovendo um

trabalho crítico e reflexivo, criando possibilidades que instigue seus alunos em sua própria construção de conhecimento. A escola também deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos, pensando em currículo escolar que discuta implicações políticas e ideológicas e também leve em conta as necessidades dos alunos.

A maneira na qual a criança era vista ao longo da história sofreu muitas mudanças, e as características que definem a condição de ser criança na sociedade medieval têm poucos aspectos em comum com as condições de ser criança dos dias atuais. Conforme Miranda (1985, p.128), “[...] não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança [...]”.

Hoje temos, por exemplo, um Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA BRASIL, 1990), que prevê os direitos da criança de 0 a 12 anos e do adolescente de 12 a 18 anos. Tal documento vê as crianças e os adolescentes como seres em desenvolvimento que devem ocupar uma condição de sujeitos. Mesmo reconhecendo que a realidade de muitas crianças no Brasil não contempla a realização desses direitos, a existência deste documento coloca-se como relevante para a busca coletiva de efetivação de tais direitos.

O documento busca evidenciar aquilo que se faz necessário para se assegurar essa condição de sujeitos, o que envolve: proteção integral, educação, saúde, cultura, direito à vida, à infância, entre outros, como o próprio direito de brincar.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence à uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Portanto, seguindo a perspectiva da autora Sonia Kramer, com base na nossa atual sociedade, referente ao povo da nossa realidade, ou seja, o povo brasileiro, uma das lutas educacionais está em reconhecer, no cotidiano escolar, a criança como um ser único, visto que desde quando ela nasce traz consigo suas singularidades, especificidades, interesses e uma bagagem histórica que produz cultura em seus diferentes espaços e contextos sociais. Sendo assim, é papel da escola e da família possibilitar vivências, brincadeiras e gestos que contribuam para

o desenvolvimento integral da criança na sua condição de sujeito que se apropria e atua nesse mundo.

Partindo da ideia de que brincar é um direito da criança e que ele deve ser trabalhado nos diferentes espaços da escola, no próximo capítulo nos aprofundaremos um pouco mais sobre este tema.

2.2 Do conceito de brincar

Ao nos depararmos com a palavra *brincar* no dicionário online *Priberam*², captamos inúmeros significados como: "divertir-se, entreter-se com alguma coisa infantil, galhofar; gracejar, agitar maquinalmente, proceder levemente e agitar-se." Tais expressões nos passam a ideia de diversão e movimentação, aspectos aparentemente essenciais na brincadeira. Mas como o "prazer" e a "diversão" efetivamente se relacionam com a brincadeira? Como caracterizar o que é brincadeira de modo articulado à ideia de "condição infantil" e não de "natureza infantil", conforme discutido no item anterior? Para buscarmos nos aproximar de respostas a essas questões, nos propomos a dialogar com as idéias de Vigotski (2008) sobre a brincadeira.

O texto de Vigotski, *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008), nos traz importantes reflexões sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, permitindo-nos compreender em que medida a brincadeira efetivamente se faz importante para a formação da criança. O autor também discute se é correta a definição da brincadeira como o meio de causar "prazer" na criança.

Vigotski nos afirma que "a definição de brincadeira, levando-se em conta como critério a satisfação que ela propicia à criança, não é correta" (VIGOTSKI, 2008, p. 23), pois há diversas práticas que podem proporcionar à criança prazer. Ela pode, por exemplo, sentir prazer por outros meios, tal como: a ação da criança ao chupar chupeta, assistir televisão, manipular equipamentos eletrônicos, comer chocolate etc. Neste sentido, se podemos dizer que a criança, muitas vezes, obtém prazer ao brincar, não podemos dizer que a brincadeira seja sinônimo de prazer.

²Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/brincar>

Além disso, as brincadeiras nem sempre trazem satisfação imediata para as crianças. Na brincadeira de pega-pega, por exemplo, existem regras a serem cumpridas (quem é pego fica parado/congelado até que outra criança possa salvá-la). Imediatamente, o prazer da criança ao brincar de pega-pega pode estar no próprio ato de correr, não importando o papel que ela assume. Sendo assim, ficar “parado” ao ser pego pode se apresentar como uma fonte de desprazer. Além disso, é comum entre crianças pequenas, de três anos, a troca constante de papéis durante a brincadeira de pega-pega, descumprindo as regras, mas isso não as impede de se sentirem satisfeitas com o jogo em questão. Contudo, para crianças mais velhas, o prazer na brincadeira de pega-pega está no reconhecimento e cumprimento das regras (dentre elas, quem é pegador, será pegador até o final da partida), que ao serem cumpridas prometem uma satisfação maior do que simplesmente correr. Conforme o autor:

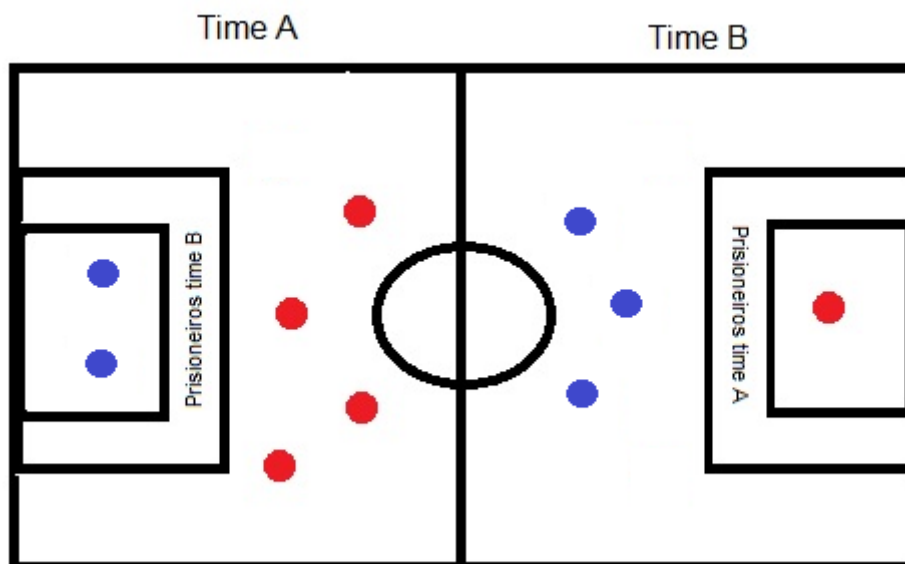
[...] a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Neste sentido, pode-se afirmar que o prazer que a criança obtém ao brincar não é sempre o mesmo, o prazer na brincadeira se desenvolve a partir das regras que passam a ser cada vez mais compreendidas pelas crianças como necessárias para que aquela brincadeira ocorra, sendo, então, cada vez mais cumpridas voluntariamente por elas.

Vamos analisar um segundo exemplo, tomando agora o jogo da “queimada”. Ao jogar queimada, as crianças são divididas em dois grupos, no qual o objetivo do jogo é “queimar” os participantes do outro time e não deixar-se ser queimado (atingido pela bola). Uma das formas de brincar de queimada propõe como regra que a criança que for atingida deve se retirar do jogo e esperar iniciar a próxima rodada. Esse momento de espera, onde ela tem que ficar fora do jogo, pode gerar um sentimento de insatisfação, pois foi um resultado desfavorável para a criança, portanto a brincadeira da queimada, não necessariamente contribui para efetivar essa concepção de brincadeira como um ato sempre e imediatamente de satisfação de desejos. Entretanto também temos outra forma de jogar queimada, na qual a disposição do jogo é praticamente a mesma, mas com detalhes diferentes em

relação às regras: separamos as crianças em dois times com o objetivo de “queimar” o jogador oponente, arremessando a bola para que atinja a criança da equipe adversária, porém, dessa vez, o jogador atingido não sai da brincadeira, ele se desloca para a denominada “prisão”, localizada no campo oponente, e de lá ele continua jogando e “queimando” seus adversários. Esta ação de ser “queimado” pode causar na criança uma reação momentânea de insatisfação, pois ela foi atingida e “perdeu”, Mas nessas novas regras da brincadeira ela não para de brincar, podendo voltar a jogar na “prisão”. Isso permite que a criança desenvolva uma nova relação com o prazer no brincar: o prazer não está apenas no resultado em si, mas no próprio processo de se engajar com os objetivos da brincadeira. Na figura 1 tem-se uma Ilustração do jogo Queimada nessa segunda versão das regras.

Figura 1-Ilustração do jogo Queimada:



Fonte: Elaborado pela autora com base no jogo queimada

Essas concepções diretas sobre brincadeira e satisfação são dadas por uma compreensão naturalizada de criança, associando-a a um ser sempre alegre e orientado para o “prazer”, desconsiderando as necessidades das crianças em relação à atuação no mundo que vive. Sendo assim, tem-se uma relevante pergunta a ser pensada: afinal, por que a criança brinca?

Vigotski (2008) trata que a brincadeira surge da não possibilidade da criança de realizar imediatamente um desejo, isto é, da impossibilidade de atuar com algo que ela reconhece como “seu”, mas que se vê imediatamente impossibilitada de se apropriar. Por exemplo, vamos imaginar que uma criança se depare com um motorista de ônibus conduzindo o veículo com os passageiros e, imediatamente, deseje ela mesma ser o motorista. Evidentemente, a criança ainda não pode dirigir um ônibus ou ser uma motorista, o que resulta que seu desejo não pode ser satisfeito imediatamente. Contudo, ainda assim, a criança - de posse da linguagem e da possibilidade que ela nos dá de representar o significado das coisas em nosso pensamento - começa a descobrir um jeito de satisfazer esse seu desejo imediatamente: satisfazê-lo por meio de uma *situação imaginária* (VIGOTSKI, 2008). Assim, a criança talvez junte algumas cadeiras da sala e construa seu ônibus; pega uma tampa de panela para ser a direção e um pedaço de pau para ser a marcha. E diante deste cenário, *atua como se fosse o motorista*, inventando passageiros e percursos para dirigir. É nesse sentido que a imaginação aparece na brincadeira: como uma situação imaginária criada pela criança

Ao mesmo tempo, essa situação imaginária não é inteiramente livre, isto é, destituída de *regras*: a criança imita o motorista de ônibus e, ao fazê-lo, reconstitui modos de ação desse papel (o que faz o motorista, como faz, por que faz desse jeito) que cumprem um papel de *regras* na brincadeira, isto é, *orientações para sua ação*. Desta forma, para Vigotski,

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. ...] Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Assim, uma importante caracterização da brincadeira feita por esse autor é a de que toda a brincadeira possui simultaneamente regras e situações imaginárias. Conforme Rampa (2021, p. 21-22), que dialogou com essas mesmas ideias do autor em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

É importante assinalar aqui que as regras são orientações para ação dentro do enredo imaginário inventado pela própria criança (por exemplo, orientações sobre “o que faz” o motorista de ônibus, “como faz” e “por que” faz). E mesmo que a criança se sinta à vontade para modificar diversas vezes as regras estabelecidas durante a brincadeira, ela ainda estará

subordinada a segui-las dentro da situação que ela mesma criou. É nessa direção que Vigotski vai afirmar que todas as brincadeiras possuem regras e situação imaginária, porém, em algumas delas a regra está “oculta”, ao passo que a situação imaginária está explícita e em outras, a situação imaginária está explícita e as regras ocultas.

É a partir dessa relação concreta das regras e objetivos (como orientadores da ação) e da situação imaginária, que podemos compreender a relação entre brincadeira e prazer, concebendo, então, que o prazer no brincar também se transforma, também se desenvolve, na medida em que a criança vai tendo uma relação cada vez mais voluntária com o brincar: quer com a criação da situação imaginária, quer com a criação de ações de brincar a partir das regras/condições iniciais dadas.

3. O LUGAR DA BRINCADEIRA NAS ESCOLAS/INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM A INFÂNCIA

O discurso de que a brincadeira é importante nos processos educacionais e para a formação das crianças nas instituições escolares precisa ser examinado em relação aos “lugares” (tempo, espaço) que ela efetivamente ocupa no cotidiano escolar.

Atualmente, nas instituições escolares, a brincadeira costuma aparecer, em grande parte, no recreio, no parque e nos momentos das aulas de educação física. Isso se dá a partir de uma crença de que nessas ocasiões, a criança pode exercer maior liberdade sobre o seu corpo e já nos momentos de sala de aula isto ficaria (ou deveria ficar) mais restrito (VAZ, 2002). Essa é uma situação que ocorre costumeiramente nas escolas, onde separam as disciplinas que cuidam da “mente” (Pedagogia) e aquelas que cuidam do “corpo” (Educação Física), conforme discute Vaz(2002).

Segundo o autor Alexandre Vaz (2002), há uma tradição enraizada na cultura educacional Brasileira onde as instituições dissociam os professores de sala de aula dos professores de educação física, pois julgam que “as práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos ambientes educacionais” (VAZ, 2002, p. 1). Ou seja, dentro da sala de aula deve-se cumprir uma postura rígida, onde as crianças permanecem sentadas, acudadas e quietas, já na educação física seria o momento em que as crianças poderiam extravasar e se divertir.

Porém, nestes dois momentos, há expressões corporais. Na educação física a criança brinca, movimenta-se, corre, pula etc. Na sala de aula os corpos são educados para que as crianças fiquem sentadas, não circulem em momentos inapropriados ou gritem e falem todas juntas. O que causa uma dissociação na cabeça da criança: elas interpretam que a sala de aula é um momento de restrição e a aula de educação física é o momento do lúdico e da brincadeira. Porém, segundo esse mesmo autor, quando se analisam as práticas realizadas nas aulas de educação física nota-se que,

É nas aulas de Educação Física, no entanto, que as práticas corporais são a expressão central, e com elas toda sorte de questões que lhe dizem respeito. A centralidade do corpo faz com que se diga que as aulas de

Educação Física devam ser espaço para o “lúdico” e para a “afetividade”, mas também para as crianças “aprenderem a se comportar”, ou ainda para elas “se soltarem”, compensando as horas de sala de aula. São muito problemáticas essas crenças. Por um lado, não é um momento institucional que deva ser o tempo destinado às atividades lúdicas, prazerosas e afetivas. Isso significaria dizer e reconhecer que os outros momentos pedagógicos podem ser, por princípio, desagradáveis e não criativos. Da mesma forma acontece com o que se chama “afetividade”. Então os outros espaços escolares ou da educação de zero a seis anos não devem ser afetivos, ou não podem ser prazerosos? (VAZ, 2002, p. 4).

Vaz traz em seu texto essa discussão que permite entender uma tradição escolar na qual os espaços de sala de aula são considerados como não apropriados para o momento do brincar, sendo esta atividade, de uso exclusivo da educação física e também dos espaços fora de sala de aula (recreio, parquinho). E essa mesma lógica passa para o sentimento que a criança terá a respeito de cada um desses momentos, onde a sala de aula acaba por ser excluída do que foi descrito como um momento “prazeroso” e, portanto, segundo Vaz:

Por outro lado, quando se diz que as crianças devem ir para as aulas de Educação Física para que aprendam a se comportar e/ou para se soltarem, evidencia-se novamente o caráter autoritário de nossos ambientes educacionais (VAZ, 2002, p. 5).

A partir desta ideia é possível entender que algumas instituições escolares têm cada vez mais privado as crianças de exercerem a liberdade sobre seus corpos em diferentes e específicos espaços da escola, incluindo a sala de aula. Vaz também nos traz a ideia de que se estes dois profissionais (Pedagogos e professores de Educação Física) caminhassem lado a lado com um projeto pedagógico em comum, ambas as partes poderiam se beneficiar e articular as práticas corporais e os cuidados com o corpo nos ambientes educacionais. “Por isso é preciso trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e razões e paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais” (VAZ, 2002, p- 6.7).

O momento do recreio, nos anos iniciais, é ofertado à criança, normalmente, com um tempo de 15 a 25 minutos, para que ela possa comer, tomar água, ir ao banheiro e também brincar com os colegas. Pensando nesta quantidade de afazeres o tempo do recreio é mínimo, e dividido entre tantas “funções” não sobra muito tempo para nenhuma das atividades, forçando muitas vezes as crianças a comerem mais rápido para que o momento da brincadeira seja maior.

Apesar do recreio ser um momento “livre” para as crianças, ele deve sim ter um olhar atento dos adultos/professores, pois muitas vezes são nestas ocasiões que conseguimos observar, planejar e também estar presente caso a criança queira alguma ajuda. Porém, na prática, não é bem assim que funciona esta relação com os adultos no recreio, pois os professores corriqueiramente passam seus intervalos na sala dos professores, realizando o seu intervalo. No momento do parque, que igualmente seria um tempo pedagógico para observar as crianças em seus processos de brincar, o professor, por vezes, está envolvido com tarefas de planejamento e correção, pois este, às vezes, o único momento que lhes sobram na jornada de trabalho, o que acaba sobrecarregando o profissional.

No intervalo ou recreio é possível compartilhar diferentes espaços da escola, como por exemplo o parquinho. Neste espaço é viável, por vezes, a interação com crianças de outras salas, compartilhando brinquedos, brincadeiras e vivências. Por ser ao ar livre, o parque promoveria também a interação dos pequenos com a natureza, a areia, as flores, os pássaros, as árvores etc. Contudo nem sempre as escolas são contempladas com espaços e rotinas que permitam efetivar essas relações destacadas anteriormente. No Quadro 1, destacamos alguns dados do censo escolar baseado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. (BRASIL, 2017). É importante destacar que analisamos os dados do INEP de 2017 porque nas pesquisas mais recentes não aparecem estes espaços que procurávamos identificar, como parque, quadra, etc. No Brasil há uma grande diversidade de condições econômicas nas redes de educação, de modo que estes dados precisariam ser investigados em cada município em que iremos atuar para se conhecer as condições concretas de espaços potencialmente disponíveis para brincar.

Quadro 1: Dados sobre os espaços potencialmente disponíveis para brincar nas escolas públicas de ensino fundamental e de educação infantil. Brasil, 2017.

Recursos relacionados à infraestrutura disponível nas escolas de ensino fundamental e de educação infantil segundo dependência administrativa - Brasil 2017			
Ensino Fundamental			
Dependência administrativa			
INFRAESTRUTURA:	Federal	Estadual	Municipal
Parque infantil	57,7%	20,4%	14,3%
Pátio (coberto ou descoberto)	97,9%	76,5%	59,5%
Quadra de esportes (coberta ou descoberta)	95,7%	68,1%	28,6%
Educação infantil			
Dependência administrativa			
INFRAESTRUTURA:	Federal	Estadual	Municipal
Área verde	66,7%	38,6%	26,1%
Parque infantil	91,7%	47,2%	30,3%
Pátio (coberto ou descoberto)	100%	66,7%	61,4%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2017).

Destacamos no quadro 1 dados que nos permitem entender sobre a infraestrutura das escolas de ensino fundamental e também de educação infantil, em todo território Brasileiro. Tais dados nos mostram que nem todas as escolas (anos iniciais) ou creches (educação infantil) possuem espaços como parque, quadra e área verde onde as crianças possam brincar. Outro dado que é muito importante destacarmos é que a grande maioria dos estudantes Brasileiros que estão na educação básica estudam em escolas públicas. Segundo o INEP (2017), 61,3% dos estudantes frequentavam escolas Municipais, 16,6% frequentavam escolas Estaduais e 0,4% frequentavam escolas Federais, totalizando quase 80% de crianças e jovens nas escolas públicas.

O que estes dados nos permitem dizer é que para concretizar a importância do brincar na infância é preciso garantir também a infraestrutura das escolas e creches com espaços adequados para o desenvolvimento da atividade de brincar da criança, o que exige financiamento estatal e um projeto educacional com esse fim.

Ainda assim, o brincar aparece de alguma forma nas escolas e creches que atendem a infância. Muitas vezes os pequenos esperam afoitos pelo horário do parque, da Educação Física ou do “brincar” livres na sala, porque são esses

momentos que, nas condições em que estão organizadas as escolas, proporcionariam para as crianças prazer e relaxamento, já que na sala de aula, como Alexandre Vaz (2002) discutiu, as tarefas e atividades costumam ser focadas “apenas” no intelectual, sem espaço para o lúdico e o afeto.

Considerando estas discussões, podemos afirmar que o momento do brincar, ainda que sempre presente, acaba cumprindo predominantemente um papel de “escape” na organização do trabalho escolar, o que indica que, talvez, seja mais fácil para as escolas manterem a dinâmica tradicional em sala de aula, pautada em uma relação utilitária com conhecimento, ofertando momentos pontuais para as crianças brincarem, do que reorganizar os conteúdos e formas para os processos de ensino e aprendizagem e considerar a brincadeira como conteúdo pedagógico.

O que significa considerar a brincadeira como conteúdo pedagógico? Para nos aproximarmos de respostas para esta questão, traremos mais duas perguntas: As crianças precisam aprender a brincar? O que se aprende ao brincar? Para respondermos estas questões dialogaremos com o autor Florestan Fernandes, em sua obra *As trocinhas do Bom Retiro* (2004).

Neste texto o autor trata da formação de grupos entre crianças da mesma vizinhança, no caso do bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo, na década de 40 do século passado, que se juntavam a partir do desejo de brincar. Tal desejo de brincar, formava-se nesses grupos (denominados pelo autor de “trocinhas”) por meio da consciência sobre valores sociais que se davam a partir de classe social, gênero, idade ou etnia.

Florestan convive com estes grupos e descreve do que as crianças brincavam e como brincavam. No decorrer do bairro, nas diversas ruas, existiam inúmeras “trocinhas”, cada uma delas com suas particularidades e brincadeiras específicas, dentre elas estavam: cantigas, rodas, pega-pega etc.

Como já dito anteriormente, a formação das trocinhas se dava através da vizinhança, onde crianças da mesma rua se juntavam para brincar. No início, nos agrupamentos, todos brincavam juntos de brincadeiras como cirandas e jogos infantis, mas depois, pouco a pouco, as amizades acabavam se estreitando e se organizando a partir da idade, do gênero e da classe, o que passa então a direcionar gostos por brincadeiras diferentes. As meninas passavam a brincar de boneca, comidinha e papai e mamãe e costumavam a se encontrar umas nas casas das outras, brincando no quintal ou nas calçadas, no máximo. Já os meninos passavam

a jogar bola na rua e por muitas vezes organizavam times para competir contra outras trocinhas. Tinham também aquelas crianças que brincavam lá e cá, haviam meninas que gostavam de brincar de “brincadeiras de menino” e também aqueles meninos que gostavam de brincar das “brincadeiras de meninas”, mas estes muitas vezes eram chamados por nomes pejorativos como: mariquinhas, maricas, fresquinhos ou veados, pelos membros dos grupos. Já as meninas eram taxadas como “moleconas”, além de passarem a ser “malfadadas”.

A separação das trocinhas por sexo feminino e masculino ocorria a partir do que a sociedade julgava ser habilidades próprias de meninas ou habilidades próprias de meninos, por exemplo: as meninas são caracterizadas por serem mais delicadas e menos violentas, então deveriam brincar de coisas como casinha, comidinha ou atividades que não dependessem tanto do seu físico, acabando que se envolviam com brincadeiras sedentárias, que reforçariam o papel que se esperava delas (cuidar do lar). Os meninos, por sua vez, já eram mais ativos e unidos como time. As tarefas eram divididas entre os membros do grupo, cada qual desempenhando um papel, havia o tesoureiro, o secretário, o treinador, o líder etc. O líder desempenhava o “maior” papel, ditava as regras, e também os castigos/punições para aqueles que não as cumprissem.

A partir destes relatos podemos dizer que o desejo de brincar das crianças está sempre presente, mas aparece condicionado socialmente, o que configura uma das aprendizagens específicas ao brincar. Nas meninas se forma o desejo de brincar de casinha, papai e mamãe, boneca etc. Nos meninos se forma o desejo de brincar de futebol, pega-pega, taco etc. Nas meninas os valores aprendidos relacionam-se, por exemplo, a aceitar que o seu lugar é o ambiente doméstico, e para os meninos os valores aprendidos relacionam-se por exemplo, a buscar explorar o bairro e assumir papéis de liderança.

Segundo Florestan “Uma mesma área de vizinhança pode conter várias “trocinhas”, agrupando os imaturos em qualquer lugar: no meio da rua, nas calçadas, nos campos, nos terrenos baldios, nos quintais grandes, etc.” (2004, p. 240). Fernandes também nos diz que as trocinhas são, em sua maior parte, formadas por crianças pobres e de classe média, os mais ricos normalmente brincavam em condomínios fechados de alto padrão em bairros bem localizados.

Pode-se afirmar, pois, que de modo geral as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta,

quer com relação a nacionalidade, a classe social e a admissão de novos membros, ressaltando-se também uma diferenciação das “trocinhas” a base do sexo. (FERNANDES, 2004, p. 243).³

Todas essas brincadeiras desempenhadas nas trocinhas são resultados da cultura infantil. Segundo Florestan a cultura infantil provém da cultura dos adultos, pois a maioria das brincadeiras infantis como: pula corda, bambolê, gangorra, ciranda, três marias e amarelinha, eram atividades que adultos e crianças realizavam juntos, no tempo do não trabalho na idade média⁴. Mas com o passar dos anos e com a criação da condição de infância em relação às crianças, essas brincadeiras ou jogos foram incorporadas como elementos da cultura infantil, como uma atividade própria ou específica da criança, mantidas até hoje por aceitação.

Boa parte dos elementos constitutivos da cultura infantil são restos de romances velhos, hoje transformados em jogos cênicos, como “a noiva”, “Organdão”, “Juliana”, etc.; ou antigas danças coreográficas como “A canoa virou”, o “Picoton”, “Passei pela Barca”, “ciranda de roda”, etc. Todas essas composições são antigas. Os romances velhos o século XVI, mas há composições anteriores, e outras mais recentes (danças coreográficas), do século XVIII. (FERNANDES, 2004, p. 246).

Ao mesmo tempo, não se trata de uma cópia, pois as crianças trazem novos elementos para a criação de sua cultura infantil, o que indica que ao brincar a criança aprende referências já dadas sobre os tipos de brincadeiras e sobre os valores, mas também podem transformá-los.

A modernidade trouxe outras atividades de lazer para os adultos, os quais abandonaram muitas dessas brincadeiras e transferiram-nas para o círculo infantil, e assim foi mantido até hoje. A brincadeira faz parte da cultura infantil. Além disso o autor ainda nos diz que:

Mas acontece que vários autores (alguns entre nós) consideram os folguedos como aspectos da imitação do adulto, por parte da criança, e, conforme vimos, a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos, para não lembrar nenhuma pessoa designável a dedo, A, B ou C. Nos folguedos “papai e mamãe”, por exemplo, a criança não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que

³ Podemos interpretar que os padrões democráticos de conduta referem-se a sínteses de papéis ou relações que as crianças se apropriam dos adultos, passando a referenciar a sua própria conduta no grupo infantil.

⁴ Ver, por exemplo, o quadro de Peter Bruegel, Jogos Infantis, de 1560, representando adultos e crianças em situações de jogos.

lhes são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente. (FERNANDES, 2004, p. 249).

Como já dito anteriormente, ao brincar a criança aprende múltiplos conteúdos: além das regras e gestos corporais, aprende valores. Diante disso, faz-se necessário buscar cada vez mais dar espaço para as brincadeiras nos meios escolares, pois a escola é muito importante neste processo, uma vez que a sociedade vê o ambiente como referência de ensino e uma vez que, para muitas crianças, será lá a oportunidade para aprender essa experiência. O ambiente escolar deve assegurar à criança condições de aprendizagem que respeitem a brincadeira e a infância, pois brincar na educação infantil e nos anos iniciais deveria fazer parte do cotidiano das crianças, tendo como finalidade desenvolver a autonomia, a imaginação, a criatividade, a identidade, os sentimentos e etc. Ainda assim, a escola, para dar forma a esse “desejo de brincar”, precisa se responsabilizar pedagogicamente em pensar e organizar os tempos e espaços nos quais as crianças possam se engajar com a brincadeira.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados neste trabalho, foi possível compreender através dos textos lidos e dos dados pesquisados, que o lugar prioritário que a brincadeira efetivamente ocupa nas instituições escolares encontra-se nestes três espaços: recreio, parque e educação física. Isto se dá pelo fato da escola, conscientemente ou não, conceber que são nestes momentos que a criança pode exercer maior liberdade do seu corpo, que ela pode correr, pular e brincar. Já em sala de aula isto ficaria mais restrito, pois o aluno é orientado a ficar sentado, acuado e quieto. Costumeiramente as escolas dissociam os professores de sala de aula dos professores de educação física, pois julgam que estes dois polos trabalham conteúdos diferentes (a pedagogia trabalharia “a mente” e educação física “o corpo”), quando na verdade os dois deveriam ser trabalhados juntos, em um projeto pedagógico em comum, com práticas corporais e cuidados com o corpo que buscaram a formação do sujeito como uma unidade.

Apesar de constatarmos que são nesses três espaços: parque, educação física e recreio que a brincadeira é predominante, também averiguamos, com base nos dados do INEP, que nem todas as escolas e creches são contempladas com estes ambientes, o que nos permite dizer que para garantir que a importância do brincar seja assegurada é preciso também investimentos estatais e um projeto educacional com este fim.

Levando em consideração estes fatores, podemos dizer que o momento do brincar, ainda que sempre presente nas escolas, tende a cumprir um papel de “escape” na organização do trabalho escolar, de “descanso” ou “recuperação” para que, depois, as atividades “sérias” possam ser enfocadas.

Com base nas leituras, foi por mim compreendido que não apenas atividades direcionadas podem potencializar a aprendizagem das crianças, isto é, momentos de brincadeiras como, por exemplo, faz de conta, casinha, pular corda, amarelinha, pega-pega, ou até mesmo, um simples parque, também são importantes para o desenvolvimento dos pequenos, não podendo ou devendo somente ser considerados momentos de distração na infância. Sendo assim, temos o brincar como prática pedagógica, não sendo visto apenas como um tempo em que a criança brinca livremente sem uma intencionalidade, uma vez que, ainda que nada tenha sido planejado em relação a um conteúdo “fora do brincar”, a brincadeira ocupa o

papel de conteúdo a ser aprendido. As pessoas aprendem vivendo e as crianças são pessoas, sendo assim, um brincar de faz-de-conta não planejado para aprender “algo” além da própria brincadeira pode agregar à elas muito mais que uma atividade direcionada, por conta de suas vivências, emoções e trocas em relação à criação de situação imaginária e regras que os momentos permitem.

Todos os instantes da vida da criança acabam por ser momentos de troca de saberes que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Portanto, se é através da brincadeira que a criança expõe suas ideias mostrando como vê o mundo a sua volta, devemos conhecer bem suas brincadeiras, bem como devemos, enquanto adultos, professores e mediadores, organizar pedagogicamente situações para que as brincadeiras apareçam como conteúdos da atividade pedagógica (e não um meio para aprender outra coisa ou “conter” as crianças), o que pode contribuir para propiciar momentos de grande valia para como desenvolvimento da criança em relação aos mais diversos processos, ou seja, desde o cognitivo, de autonomia passando até mesmo pelo desenvolvimento motor e afins.

Por fim, espero que esta pesquisa contribua para os demais acadêmicos do curso de pedagogia e também para os docentes de Educação Física e pedagogos, na busca de uma pedagogia mais empática, onde é levado em conta todas as especificidades dos alunos, não distinguindo as práticas intelectuais das práticas corporais e cuidados com o corpo, buscando a formação do sujeito como uma unidade.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 março 2022

BRASIL, INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Básica**. Brasília. Resumo Técnico (notas estatísticas) 2017.

FERNANDES, Florestan. **Astrocinhas do Bom Retiro. Pró-posições**, Campinas, SP, v-15, n.1: Jan/Abr, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Edição: 51ª, Paz e Terra, 2015, Rio de Janeiro.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura, Três Cachoeiras, 2010.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Cadernos de Pesquisa, 58), 1986.

MIRANDA, Marília Gouvêa. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

RAMPA, Maria Eduarda de Queiroz. **Considerações sobre o papel formativo dos jogos de luta na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina. 2021

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Editora Autores Associados, Edição: 31ª, 1997.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, revista de Educação Física, Esporte e Lazer. LaboMidia-UFSC, Janeiro de 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**. Laboratório de tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). Junho de 2008.