

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo**

 *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda**

Resumo: Este artigo discute teorias que defendem a brincadeira na Educação Infantil e sugere a revisão bibliográfica dessa atividade, de forma dirigida ao favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, bem como o contraponto da brincadeira como atividade livre de qualquer direcionamento, em que, o papel do professor é direcionado à organização dos tempos, espaços e materiais, para que as crianças brinquem. Concluímos que nas instituições de educação coletiva (creches e pré-escolas), a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são beneficiados pelas duas formas de atividade, portanto, uma não se contrapõe à outra, mas, ao contrário, são complementares. A brincadeira dirigida precisa considerar o interesse das crianças e a brincadeira livre precisa estar aberta às sugestões dos professores, a fim de que o repertório lúdico infantil seja ampliado.

Palavras-chave: Brincadeira. Ludicidade. Educação Infantil.

* *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em psicomotricidade e em psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, mestre em educação pela Universidade de Brasília, doutoranda no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora membro do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB). Contato: auristelamaria@gmail.com.*

Introdução

Neste artigo abordamos a brincadeira na Educação Infantil e iniciamos delimitando nossa área de atuação quanto ao campo da ludicidade e a faixa etária aqui implicada. Segundo o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257), sancionado em 8 de março de 2016, “considera-se primeira infância os 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, art. 2º). Acreditamos que a infância não se encerra aos seis anos, mas se estende, pelo menos, até os doze anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Neste trabalho, todavia, nos deteremos na primeira infância e para delimitá-la adotamos a fase que, no Brasil, compreende a primeira etapa da Educação Básica, chamada Educação Infantil, que vai de zero a três anos, em creche, e de quatro a seis anos, em pré-escola.

No que toca a ludicidade:

(...) é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 12)

Em vista disso, a ludicidade não é restrita à infância, e se caracteriza como uma necessidade humana em todas as fases da vida. Um dos mais importantes autores que abordou a ludicidade, Huizinga (2014) a definiu como jogo. Cunhou, em 1938, o termo *Homo Ludens*, considerando qualquer atividade humana como jogo. De fato, as palavras *jogo* e *brincadeira* são empregadas com os mais diversos significados: diversão, entretenimento ou trabalho (jogos de tabuleiro, esportes realizados em quadras, ginásios, estádios, arenas, piscinas, pistas). E, também, no sentido figurado, em expressões do tipo: brincar com os sentimentos, jogar duro, jogar limpo, brincar com fogo, brincar com a vida alheia.

Sarmento (2003) definiu ludicidade, um dos núcleos estruturantes das culturas da infância, como uma realidade integrada por três elementos: a brincadeira, o jogo e o brinquedo, que acompanham as crianças nas diversas fases de construção de suas relações sociais. Sobre esses três elementos, Miranda (2013, p. 35) alertou para o equívoco de serem tratados como sinônimos e resumiu bem a questão: “jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, embora estejam imbricados, ao passo que o ‘lúdico’ abarca todos eles”.

Não raro, encontramos esses três constituintes da ludicidade como sinônimos, mas estamos em acordo que cada um tem significado, características e funções específicas. Faremos então, até certa medida, o exercício de abordar os três elementos em separado, pois, como são entrelaçados, não há como separá-los por completo, assim, na definição de um, vez por outra aparecerão os demais.

Elementos que compõem a ludicidade

A ludicidade é composta pela tríade brincadeira, brinquedo e jogo. A respeito do brinquedo, Sarmento (2003) o definiu

como o artefato ou objeto com potencial lúdico. Este artefato só adquire o *status* de brinquedo quando a criança lhe atribui um sentido. A boneca que, por ser colecionável, ou muito cara, fica na caixa como objeto decorativo e não é entregue para a criança não é brinquedo. Do mesmo modo, a criança que utiliza o jogo de chá em miniatura sem fazer de conta também não está brincando, mas apenas manipulando objetos.

Segundo Elkonin (2009), o processo de transformação do objeto em brinquedo consiste na ruptura entre significado e sentido. O significado da boneca é estável (um objeto), mas seu sentido é dinâmico, é atribuído pela criança, que a torna sua “filhinha”, por exemplo. Essa ideia é compartilhada por Brougère (2001), que chamou a atenção para o fato de que o brinquedo é importante à medida que a criança lhe confere sentido, ou seja, o objeto deve significar, mais do que representar, traduzir um universo real ou imaginário que originará a brincadeira.

A criança brinca com e sem objetos, com e sem brinquedos convencionais. Müller, Freitas e Wiggers (2015), em pesquisa realizada com crianças de três e quatro anos de idade, identificaram quatro tipos de brincadeira de faz de conta: sem objetos, com objetos de uso cotidiano, com massinha de modelar e com peças de montar. Essas autoras afirmaram que objetos de uso cotidiano, como mochila, escova de dentes, creme dental, entre outros, são “transformados” pelas crianças na brincadeira de faz de conta, ajudando-as a exercer a fantasia. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 25), é a “transformação infantil do objeto mediante a “alquimia da fantasia”.

Durante a referida pesquisa as autoras constataram que, mesmo artefatos lúdicos, como massinha de modelar e peças de encaixe, “extrapolavam seu sentido literal enquanto brinquedo e apoiavam a ação das crianças no mundo do faz de conta e da fantasia” (MÜLLER; FREITAS; WIGGERS, 2015, p. 205). Isso confirma a necessidade de observar o contexto e uso do objeto lúdico e o sentido que a criança lhe confere.

Abordando agora o tema do jogo, Wallon (1998) declarou que este comporta três elementos fundamentais: o êxito, o acaso e a ficção. O êxito está vinculado à satisfação e ao entusiasmo, ao desejo de vencer e de superar-se. O acaso, oferece o sabor da aventura e a ficção é o que faz oposição à dura realidade. Na brincadeira tudo é permitido, aquilo que ainda não está ao alcance da criança, ela o antecipa por meio do brincar.

Brougère (1998, p. 189) esclareceu que o jogo “é resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. [...] não é inato”. De acordo com Elkonin (2009), o fato de a brincadeira ser cultural encontra-se na sua gênese. Para esse autor, a brincadeira nasce das condições de vida da criança em sociedade, assim “As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica” (ELKONIN, 2009, p. 37).

No Brasil, há uma particularidade no que toca ao termo brincadeira, pois em diversos idiomas esse verbete não existe, assim, a mesma palavra é usada para jogar e brincar, por exemplo: em italiano *giocare*, em francês *jouer*, em espanhol *jugar*, em inglês *play*. Desse modo, convencionou-se definir o jogo como brincadeira estruturada, que segue regras determinadas.

A respeito das regras, Vigotski (2008, p. 27) afirmou que

“não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras”. Mesmo na brincadeira protagonizada, também chamada brincadeira de papéis, há regras implícitas às quais as crianças precisam se submeter para que haja uma coerência e a brincadeira aconteça. Isso é passível de observação entre as crianças. Quando brincam estabelecem regras, ainda que tacitamente.

Leontiev (2014) também abordou o tema das regras. Para ele, dominá-las significa domar o próprio comportamento, e assim aprender a controlá-lo e subordiná-lo a um determinado propósito. Não se trata, pois, de um aprendizado apenas para o momento da brincadeira ou do jogo, mas que transcende para as demais experiências do sujeito.

Elkonin (1987) realizou pesquisas com crianças entre três e sete anos de idade e constatou que, mesmo burlando as regras tradicionais, as crianças de três anos criam as suas próprias. Por exemplo, na brincadeira de esconde-esconde ele observou que as crianças de sete anos não querem ser encontradas, porque respeitam a regra convencional de dificultar seu aparecimento. Enquanto as crianças de três anos gostam de se esconder, mas apreciam ainda mais ser encontradas. Ao que parece, nessa fase a relação estabelecida com o outro é mais importante para elas, então flexibilizam as regras.

Observamos que o elemento brincadeira esteve presente nas discussões sobre o brinquedo e o jogo. A brincadeira, então, parece ser aquilo que mais se aproxima da ideia de Luckesi (2014) a respeito do estado interior de bem-estar e prazer inerentes à ludicidade.

Elkonin (1987) afirmou que a brincadeira é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento da personalidade infantil, por ser a atividade mais livre da criança pequena e nela colocar sua carga emocional. Mas, para esse autor, essa liberdade restringe-se aos limites do papel assumido na brincadeira, segue sempre uma regra, guiada pelas convenções sociais, que a partir da brincadeira a criança experimenta, exercita e recria. É uma liberdade ilusória, os participantes não podem realizar ações que fogem da conduta do papel assumido na brincadeira.

Acerca da brincadeira como fonte do desenvolvimento do caráter voluntário na criança e da tomada de consciência de suas ações e do seu próprio eu, Vigotski (2008) afirmou que a brincadeira não apenas ensina a criança a desejar, mas faz surgir nela o autocontrole. Na brincadeira, é necessário que haja escolha, muitas vezes várias crianças querem o mesmo papel, mas precisam abrir mão para que a brincadeira ocorra. Por exemplo, quando as crianças brincam de escola, muitas querem ser o professor, mas apenas uma pode ser, as outras precisam ocupar outros papéis (alunos, diretor, coordenador, a pessoa que serve o lanche), a fim de que a brincadeira se torne possível.

Nesse campo, Elkonin (1987) descreveu duas situações de autocontrole que a criança admite a partir da brincadeira. A limitação dos impulsos imediatos (renunciar ao papel que gostaria de desempenhar) é a primeira limitação que a criança aceita voluntariamente e à qual se submete. A segunda é a subordinação às regras de comportamento, às normas de conduta do papel assumido na brincadeira. Dessa forma, desempenhando papéis, a criança vai tomando consciência de si e de suas ações.

Outro aspecto importante, de acordo com Davidov e Shuare (1987) e Elkonin (2009), é a capacidade de imaginação e

substituição simbólica. Isso é de fundamental importância, pois a brincadeira só existe se há ficção, portanto, capacidade de imaginar. De acordo com Sperb (2009), o que torna a brincadeira de faz de conta tão importante é o fato de que nela a imaginação da criança se revela.

Sobre a imaginação, Vigotski (2009) advertiu que, apesar de ser comum a crença de que as crianças têm uma imaginação mais rica do que os adultos, isso não procede. Para ele, a imaginação se alimenta da realidade, logo, quanto mais experiência, mais imaginação. Ocorre que as crianças costumam acreditar no seu poder imaginativo e os adultos não.

Dessa forma, brincar é vital para o desenvolvimento da criança. Vamos, então, discorrer acerca da brincadeira na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Brincadeira na Educação Infantil

Pensar sobre Educação Infantil, costumeiramente, leva ao tema da brincadeira, embora não sob o mesmo prisma. Ainda é corrente o entendimento de que a brincadeira livre faz oposição e não complementação à brincadeira dirigida, com a finalidade de atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pesquisas recentes, como as de Amaro da Silva (2017), Miranda (2016) e Santos (2016), mostraram as contradições entre o dito e o vivido a respeito da brincadeira na Educação Infantil. Amaro da Silva (2017), ao investigar as representações sociais de professores sobre a socialização infantil, afirmou que os professores indicaram a brincadeira como meio através do qual as crianças aprendem e se desenvolvem, todavia, em 32 momentos de observação de brincadeiras, apenas cinco foram dirigidas e propostas para atingir objetivos de aprendizagem, as demais ocorreram como lazer e os professores se mantiveram no papel de olhar para evitar que as crianças brigassem ou se machucassem.

Miranda (2016) pesquisou sobre a brincadeira de crianças prematuras na Educação Precoce e ouviu dos professores que a brincadeira é instrumento e metodologia de trabalho, é o meio através do qual as crianças aprendem e se desenvolvem, mas observou que o grupo dos pedagogos só ofertou brincadeiras livres ao final das aulas; a fim de atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propuseram atividades com potencial lúdico, como canções, contação de história, desenho, pintura e colagem, mas não brincadeiras.

Empregamos o termo “potencial lúdico” por entender que a ludicidade tem um componente essencial de prazer e que este é singular, particular a cada pessoa. Aquilo que pode ser prazeroso para uma pessoa pode não o ser para outra. De acordo com Luckesi (2014, p. 16), não existem atividades que por si só sejam lúdicas; elas “serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. Para este autor, portanto, a ludicidade é uma experiência interna ao sujeito; é, em suas palavras, aquilo que gera “um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”.

Santos (2016), em sua pesquisa acerca das representações sociais de professores da Educação Infantil sobre os termos infância e criança, afirmou que os professores definiram a brincadeira como um direito da criança que ajuda no desenvolvimento e ancora a aprendizagem, mas afirmaram não saber o que fazer quando as crianças brincam.

Esse breve panorama apoia o que afirmamos sobre a aparente unidade entre Educação Infantil e brincadeira, pois apesar de os temas de pesquisa de Amaro da Silva (2017) e Santos (2016) não versarem sobre a brincadeira, essa categoria surgiu durante a construção das informações. Segundo Wajskop (1995), isso ocorre em razão da crença na brincadeira como característica inata às crianças. Porém, de acordo com Huizinga (2014), Elkonin (2009) e Brougère (1998; 2001), as crianças não nascem sabendo brincar. Por ser a brincadeira uma atividade cultural, são os adultos que cuidam e interagem com os bebês que os introduzem nessa atividade.

O descompasso entre o que se diz e o que se faz no tocante à brincadeira foi apontado também na pesquisa de doutoramento de Cardoso (2016, p. 197), realizada em Portugal. Segundo ela, “apesar de todos os educadores mencionarem a importância do brincar e o referirem como um dos seus objetivos na ação educativa, as observações revelaram que os professores aparentavam ter baixas expectativas sobre o brincar”. Suas observações apontaram falta de supervisão e intervenção direta na brincadeira das crianças. Na instituição onde realizou sua pesquisa, a brincadeira ocupava o lugar de mero entretenimento, uma forma de manter as crianças ocupadas enquanto aguardavam a vez de realizar a atividade gráfica proposta para o dia.

Propomo-nos adiante a discorrer acerca da antiga e atual discussão sobre a brincadeira no contexto da educação coletiva de crianças pequenas, em que medida é benéfico (ou não) o direcionamento; se é oportuna (ou não) a brincadeira livre.

A brincadeira como atividade livre

Huizinga (2014), ao escrever “Homo ludens” em 1938, apresentou algumas características intrínsecas ao jogo e, em sua esteira, diversos autores, como Brougère (2001; 1998), enfatizaram em sua obra que, se a brincadeira sofrer qualquer direcionamento, deixa de ser brincadeira. Cabe lembrar que em muitos momentos nos referimos a jogo, embora estejamos tratando da brincadeira, uma vez que a palavra brincadeira não existe em alguns idiomas, como é o caso do neerlandês de Huizinga e do francês de Brougère.

Huizinga (2014) apresentou como características do jogo a liberdade, pois os jogadores escolhem do que, com quem e como brincar; não estar vinculado à vida real, mas ao mundo do “faz de conta” e por isso sujeito à imaginação; o isolamento, no sentido de se limitar ao tempo e ao espaço, ou seja, tem um momento certo para começar e para terminar, a depender do combinado entre os jogadores; o fato de criar uma ordem e ser ordem, portanto tem regras e não há perdão para os que as quebram deliberadamente; a tensão, expressa pela incerteza e acaso, uma vez que não se sabe o desfecho antes que o jogo termine.

Brougère (1998), seguindo a escola de Huizinga, apresentou como características do jogo a decisão, a incerteza e a frivolidade. Isso, de certa forma, parece incompatível com a prática educacional que formula e estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa contraposição vem de longa data. Segundo Wajskop (1995), Fröbel foi quem inaugurou uma educação institucional baseada no brincar. A mesma autora apontou o contraponto entre a Escola Maternal de Pauline Kergomard, que pregava a

brincadeira livre, e a Casa dei Bambini, de Maria Montessori, que foi organizada em torno de atividades dirigidas para contrapor-se às brincadeiras.

Em nossos dias, é corrente a ideia de que a criança deve, na creche e na pré-escola, brincar livremente, cabendo ao professor, exclusivamente, a tarefa de organizar materiais, espaços e tempos, sem interferir, minimamente, na atividade da criança. Fochi (2015, p. 56), apoiando-se no trabalho realizado no instituto Lóczy-Picler, transcreveu: “não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar aquela criança que está espontaneamente em atividade”.

O mesmo autor afirmou que “O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie condições adequadas para ela se desenvolver (...) a intervenção do adulto, quando indireta, parece ser mais potente” (FOCHI, 2015, p. 109).

Defendeu, portanto, que o papel do adulto é de espera e de resposta, jamais de provocar ou instigar: “a criança percebe a presença do adulto e, por sua vez, o adulto está disponível para as manifestações da criança e pode responder a ela” (FOCHI, 2015, p. 118). Explicou quando pode ocorrer a interferência direta do adulto: “quando a criança se encontra em uma situação difícil, quando existe uma disputa e quando se detecta sinais de cansaço ou de desagrado” (FOCHI, 2015, p. 119), portanto jamais para instigar novas descobertas e atuações.

Sua interpretação de criança como ser agente é que ela “pode iniciar seus percursos, empreender seus projetos e aprender com tudo isso sem que adultos a ensine diretamente” e o de professor é “um adulto atento e interessado em criar as condições satisfatórias para as crianças, essa é a sua importante intervenção” (FOCHI, 2015, p. 124).

Na mesma obra, o referido autor propôs aquilo que chamou de protocolo do professor:

Criar uma atmosfera que permita à criança aprender sobre sua autonomia [...] atividade e movimentos livres, atividade espontânea, variabilidade de posturas, atividades, ações, materiais, relação diferenciada com o adulto, atividades do cotidiano, entorno positivo – todo esse conjunto forma o estatuto para as ações autônomas de uma criança e, também, o protocolo de trabalho do professor. (FOCHI, 2015, p. 126).

O adulto parece, então, um objeto que serve apenas para dispor materiais, tempos e espaços e impedir acidentes e desagradados.

A brincadeira no contexto educacional

Para Wajskop (1995, p. 62), “a valorização do brincar na educação infantil está associada a uma nova imagem da criança”. Para essa autora, os pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, sobretudo Vigotski, Elkonin, Leontiev e Usov, nos inícios do século XX, questionaram o espontaneísmo do brincar subjacente às teorias inatistas. Essa autora defende ainda que na brincadeira, do ponto de vista dessa perspectiva, existe sempre uma contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras estabelecidas pelas próprias crianças. Com efeito, a brincadeira não é entendida como característica inata,

mas como uma linguagem aprendida nas relações sociais desde os primeiros dias após o nascimento.

Tizuko Kishimoto, em entrevista concedida a Lombardi (2016), afirmou que criou o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) da Universidade de São Paulo, em 1984, pensando sobre a importância do brincar para a aprendizagem das crianças

Dentre as declarações feitas a Lombardi (2016, p. 128), Kishimoto afirmou que “ter conhecimento sobre o valor do brincar é importante para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo”. E abordou a importância do planejamento e interação dos professores: “até o brincar livre requer um planejamento da instituição: tempo, espaço, materiais e disponibilizar interações. O brincar livre não significa o espontaneísmo, não é o abandono das condições de planejamento”.

Kishimoto declarou a Lombardi (2016, p. 132) que “o professor deve criar facilitadores para a criança, estruturas desafiadoras para que, por meio da ação lúdica, ela possa aprender”. Mais uma vez, a apologia à colaboração e não ao abandono da criança a si mesma ou ao seu grupo.

Estabelecendo um paralelo ao protocolo do professor encontrado em Fochi (2015), podemos apresentar o protocolo do professor nas palavras de Kishimoto a Lombardi (2016, p. 132):

O educador precisa: dar apoio, ideias, estimular e divertir-se; providenciar um ambiente adequado para o jogo infantil; selecionar materiais adequados; participar com as crianças como parceiro; dividir o controle com as crianças; observar as brincadeiras de modo a saber quando distanciar-se e quando dar alguma ajuda ou estímulo; valorizar as ideias das crianças; permitir o brincar, deixando as crianças mudarem as regras e a proposta inicial; não reforçar papéis sexistas, possibilitando que meninos e meninas brinquem juntos; ter atitude ativa, pois o jogo é uma atividade espontânea das crianças, mas o professor exerce ação sobre ela com a preparação do ambiente e dos materiais, observação e interação.

Esse protocolo reforça, pois, o pensamento de que, sim, é importante organizar tempos, espaços e materiais, mas não apenas isso. É salutar que o professor interaja, colabore e instigue as crianças em suas brincadeiras, a fim de que ampliem seu repertório lúdico e ampliem sua cultura infantil. Nessa direção, Miranda (2013, p. 114) apontou como imprescindível a “participação do professor como guia e, necessariamente, parceiro das situações lúdicas em sala de aula”.

Expondo sua apologia à brincadeira no contexto de educação escolar das crianças, Miranda (2013) apresentou fenômenos e dimensões humanas mobilizados pelo jogo infantil. No grupo dos fenômenos estão: conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceitualização, resolução de problemas, pensamento lógico, criatividade, afetividade, cooperação, interação, motivação, sensibilidade, empatia, socialização, imaginação, curiosidade, invenção, corporeidade e movimento, dentre outros. As dimensões apontadas foram: cognição, socialização, afetividade, motivação, criatividade e psicomotricidade.

Para esse autor, a brincadeira mobiliza o ser humano em sua inteireza corporal, emocional e social. E, também, alertou para o fato de que o professor que não sabe e não gosta de brincar dificilmente fomentará essa prática entre suas crianças. O professor, portanto, precisa estar “convencido do abundante

valor pedagógico encerrado no jogo e, ainda, deixar avivar o ser lúdico às vezes reprimido dentro de si” (MIRANDA, 2013, p. 111). E ainda, “que a prática pedagógica da escolarização infantil descubra, no fascínio do jogo, a alegria do aprender” (MIRANDA 2013, p. 119).

Tendo apresentado nosso argumento em favor da brincadeira também direcionada à aprendizagem na Educação Infantil, discutiremos a seguir sobre o que pode fazer o professor enquanto as crianças brincam, afinal, a perspectiva histórico-cultural, que tem sido o fio condutor das nossas ideias, atribui relevância ao papel do professor no desenvolvimento da brincadeira.

O papel do professor na brincadeira das crianças

Ao papel do professor diante da brincadeira, a perspectiva histórico-cultural atribui grande importância. A brincadeira e o jogo são atividades preferidas pelas crianças menores de seis anos. Segundo Machado (2010) é essa atividade alvo de escolha se lhes é oferecida a possibilidade. Importa aqui fazer um alerta, denunciado por Angotti (2010) e Andrade (2010) de que a brincadeira livre não recebe atenção por parte dos professores, em geral esse momento é interpretado pelos adultos como algo sem importância e por isso o utilizam para descansar, conversar um pouco com os colegas e, quando muito, ficam atentos para apaziguar conflitos. Assim, um momento que poderia ser de rico conhecimento e interação afetiva entre professor e crianças é desperdiçado.

Para a escola de Vigotski, os professores têm um papel de suma importância no ensino das brincadeiras, pois essa não é uma atividade instintiva ou espontânea, mas sim, ensinada pelos adultos. Narrando resultados de pesquisa de seus colaboradores nesse terreno, Elkonin (2009) concluiu que a brincadeira, sobretudo a protagonizada, se desenvolve sob a direção de adultos e não espontaneamente. A esse respeito, Martins (2006, p. 40) declarou que “a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança”.

Elkonin (1987) apresentou três pressupostos importantes para o trabalho do professor da Educação Infantil no que diz respeito à brincadeira de papéis. O primeiro trata da escolha das temáticas, aplicando atenção especial para o conteúdo humano. O segundo pressuposto observa a direção da brincadeira, no sentido de que compete ao professor ajudar a criança a compreender o conteúdo social dos papéis assumidos na brincadeira. A terceira premissa aponta para a distribuição dos papéis, a fim de que as crianças experimentem papéis diferentes nas brincadeiras. Segundo Arce e Simão (2006, p. 87), “Elkonin e seus colaboradores mostram-nos o caminho e alertam para a implicação histórico-cultural do processo, portanto, a necessidade de constante estudo do desenvolvimento infantil inserido em seu momento histórico”.

Evocamos, assim, a necessária formação do professor da Educação Infantil, que carece ter conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, das culturas de infância e da importância da brincadeira. Algumas formas de ajuda que os professores podem oferecer às crianças indicadas por Elkonin (2009) foram: propor a atividade oralmente, mostrar a ação e realizá-la

em conjunto. Muitas vezes, não basta orientar verbalmente às crianças sobre como realizar a brincadeira, é preciso mostrar como se brinca e, sobretudo, brincar junto para que a criança incorpore essa brincadeira ao seu repertório lúdico.

Kishimoto (2011) apresentou o seguinte exemplo: ao propor um jogo de construção, compete ao professor ter certeza de que a criança sabe o que construir e como proceder. Assim, ensina a imaginar uma estrutura antes, oferecendo modelos, utilizando desenhos, esboços e fotografias, orientando verbalmente, permitindo a brincadeira de papéis a partir dessas construções.

Apresentam-se duas questões pertinentes. A primeira, que o professor precisa saber e gostar de brincar, ter um espírito lúdico, para que a ludicidade faça parte de sua prática. A segunda, que é consequência da anterior, permitir que a criança brinque sem abandoná-la. Andrade (2010) indicou que da concepção que o professor tem do brincar é que nascem suas atitudes frente à brincadeira das crianças: intervir, ensinar, treinar, censurar, extrair, aprender ou observar.

Reconhecemos, pois, a importância do jogo orientado, como meio de dialogar sobre conteúdos escolares de forma lúdica, bem como o necessário uso da brincadeira livre, como fim em si mesma, fonte de prazer e fruição. Ambas as práticas lúdicas são indispensáveis mediadoras do desenvolvimento infantil.

Conclusão

A partir dessa busca teórica acerca da brincadeira, podemos concluir que há contradições entre o dito e o vivido, uma vez que os professores de Educação Infantil, em geral, afirmam que a brincadeira está intimamente vinculada às crianças, mas na prática têm dúvidas do que é possível fazer enquanto elas brincam, ou ainda em relação ao tempo e condições (espaços, materiais e colaboração) para a oferta dessa atividade.

Inferimos, também, que aqui utilizamos o termo brincadeira dirigida como sinônimo de brincadeira pedagógica, embora nem toda brincadeira dirigida tenha um caráter pedagógico. Todavia, uma vez que situamos nosso estudo na educação em instituição de educação coletiva (creches e pré-escolas) durante a primeira infância, posicionamos nossas ideias no âmbito da intencionalidade da ação pedagógica. Assim, ao dirigir ou orientar a brincadeira, seja a protagonizada, seja jogos (industrializados, artesanais tradicionais ou tecnológicos), visa-se à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Concordamos, pois, com o pensamento de Kishimoto (2011, p. 19) segundo o qual “desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças”. Isso sintetiza bem o papel do professor na perspectiva histórico-cultural, que consiste em colaborar, instruir, ajudar, instigar as crianças a pensar e agir por meio da brincadeira, criando zonas de desenvolvimento iminente. Em defesa do uso da brincadeira como meio didático, Leontiev (2014) estabeleceu que a diferença desta para a brincadeira livre é que na brincadeira livre o objetivo é a própria brincadeira, a diversão, a ação ali executada. Já na brincadeira didática espera-se ao final um produto, um resultado, algo que foi exercitado ludicamente com fins ao aprendizado.

Diante de tudo o que expusemos, concluímos que somos seres histórico-culturais e nossa formação passa, desde a mais tenra idade, por aspectos constitutivos da cultura, da sociedade e do tempo histórico em que vivemos. Dessa forma, brincando e aprendendo, vamos nos desenvolvendo como seres humanos, apropriando-nos dos saberes produzidos e socializados ao longo dos séculos e deixando nossa marca registrada na história da humanidade. Acreditamos, pois, que através da brincadeira a criança aprende, desenvolve-se, apropria-se do mundo e o reinventa. ■

Referências bibliográficas

- AMARO DA SILVA, Elisvânia. **Entre discursos e práticas**: representações sociais de professores sobre a socialização na Educação Infantil. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 74-115.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 54-73.
- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 65-88.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.
- _____. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARDOSO, Graça B. O lúdico e a emergência da literacia em creche. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016, p. 193-216.
- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.

- ELKONIN, Daniil B. ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 83-102.
- _____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 119-142.
- LOMBARDI, Lucia M. S. dos S. O brincar na formação inicial de pedagogos. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 125-150.
- LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entredades, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul/dez 2014.
- MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-53.
- MARTINS, Lígia M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.
- MIRANDA, Maria Auristela B. A. de. **A brincadeira de crianças prematuras na Educação Precoce em uma escola pública**. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2013.
- MÜLLER, Fernanda; FREITAS, Aline N.; WIGGERS, Ingrid D. **Brincadeiras de faz de conta: desafios às práticas docentes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- SANTOS, Adail S. P. dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPis / DF**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 11-17.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imagário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SPERB, Tânia M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 71-79.
- VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.