

PRÁTICA, BIOGRAFIA E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURRÍCULO BRINCANTE

Ana Paula Conceição (UNEB)*

Roberto Sidnei Macedo (UFBA)**

RESUMO

O presente artigo argumenta sobre o entretecimento num contexto de Educação Infantil entre práxis, biografia, pesquisa e construção teórica. Abordando a brincadeira como mediação e experiência em Educação Infantil, o texto faz com que esses entretecimentos ofereçam pautas reflexivas sobre o que denominamos de um currículo brincante. Nessa itinerância biográfica, teórica e heurística, a argumentação engendrada vai explicitando como a brincadeira no currículo da educação de crianças qualifica de maneira significativa esta educação, ampliando suas ressonâncias para a formação da infância, como uma condição própria dessa fase de desenvolvimento. É com esse conjunto de argumentos que o artigo explicita conclusivamente sobre a necessidade de se pensar e praticar currículos “brincantes” em Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeira. Currículo brincante.

ABSTRACT

PRACTICE, BIOGRAPHY AND THEORETICAL CONSTRUCTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLAYFUL CURRICULUM

This article argues about interconnectedness among praxis, biography, research and theoretical construction in the context of Early Childhood Education. By approaching play as mediation and experience in Early Childhood Education, the article makes this interconnectedness offer reflexive guidelines about what we call a *playful curriculum*. In this biographical, theoretical and heuristic route, the engendered argumentation explain show play in children's education significantly qualifies this education, broadening its resonance to make childhood a condition typical of this development phase. With this set of arguments, the article conclusively explains about the need for *thinking/practicing playful curricula* in Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education. Play. Playful curriculum.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Departamento I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE Infância (DEDC I/UNEB). Bolsista Programa Nacional de Pós Doutorado – PNPd/CAPES – UESB/EDUCAÇÃO. E-mail: anpsk@yahoo.com.br.

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE (Faced/UFBA). E-mail: rsmacedo@outlook.com.

RESUMEN

PRÁCTICA, BIOGRAFÍA Y CONSTRUCCIONES TEÓRICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN CURRÍCULO BASADO EN JUEGOS

El presente artículo argumenta sobre el entrelazamiento en un contexto de Educación Infantil entre praxis, biografía, investigación y construcción teórica. Enfocando el juego como mediación y experiencia en Educación Infantil, el texto hace que esos entrelazamientos ofrezcan pautas reflexivas sobre lo que denominamos de un *currículo basado en juegos*. En este camino biográfico, teórico y heurístico, la argumentación proyectada va aclarando como el juego en el currículo de la educación de niños califica de manera expresiva esta educación, resonando para la formación de la niñez como una condición propia de esta etapa del desarrollo. Es con ese conjunto de argumentos que el artículo aclara conclusivamente sobre la necesidad de pensar y practicar currículos basados en juegos en la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación infantil. Juegos. Currículo basado en juegos.

A infância representa um ‘outro’, aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (LAROSSA, 1994, p. 32).

Biografia, experiência formativa e construção teórica

Acreditamos por princípio que nenhuma instância acadêmica em Educação Infantil, não importa quão instrumentalizada teórica e metodologicamente esteja ela, está em condições de compreender a itinerância de experiências e de saberes implicados de uma educador(a) da infância. Com Dominicé (1990), poderíamos chamar essa itinerância de *biografia formativa*, se considerarmos a história de vida como processo de formação ou de *biografia epistêmica* (DÉLORY-MOMBERGER, 2008). A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo levando em consideração um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um lado, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações nos processos da vida cotidiana, tornando experiências de saber na dinâmica de uma história individual, na qual assumem seu lugar e sua significação. Délory-Momberger (2008) destaca que a corrente das “histórias de vida em formação” detém, se-

guramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a compreensão da história pessoal, bem como assume como objetivo a formação global. Nesse sentido, percebemos a importância da experiência para a construção de estudos e pesquisas, visto que a prática das “histórias de vida em formação” repousa sobre a ideia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida. É nesse quadro de heteroformação e de autoformação que a história de vida foi definida por Pineau (1983, p. 65), segundo uma fórmula sempre retomada, como um “processo de apropriação de seu poder de formação e explicitação”.

Neste contexto, é possível entretecer praxis, biografia e construção teórica, sob a chave de experiências vividas.

A propósito de uma narrativa de atuações, pesquisa e reflexões de uma educadora da infância

Faz-se necessário destacar que enquanto eu organizava as reflexões da minha pesquisa de doutorado (CONCEIÇÃO, 2009), pensava em qual seria o momento oportuno de implementar a devolutiva, ou seja, o momento de compartilhar, num dos contextos pesquisados, o resultado e a contribuição deste estudo. Dessa forma, destaco o Projeto de formação continuada que elaborei do Curso de Atualização Integrada em Educação Infantil, com

a aprovação do Ministério da Educação, no âmbito “Programa de Capacitação para Educadores e Técnicos Administrativos da Universidade Federal da Bahia”, vinculados à Creche-UFBA.

Os temas que abordei partiram da conclusão da pesquisa de doutorado, com a intenção de fortalecer os processos formativos de nós profissionais comprometidos em garantir uma educação lúdica, integral e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, implicando uma nova perspectiva de formação em atuação, permitindo aos professores, gestores, auxiliares e estagiários da Creche-UFBA que se aperfeiçoassem e se atualizassem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças da primeira infância e a importância da brincadeira na práxis educativa, inspiradas em uma concepção de “currículo brincante”, conceito que desenvolvi a partir da minha pesquisa de doutorado. Nesse sentido, procurei analisar as implicações referentes à narrativa (auto)biográfica, frente ao processo de (auto)formação e suas contribuições para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e junto aos sujeitos da pesquisa (eu e os outros educadores de crianças). Procurei compreender a possibilidade pelas quais os sujeitos pudessem construir etnografias das suas vivências educacionais, via diversos recursos disponíveis – diários, autobiografias, descrições pontuais etc. – a fim de que se configurasse num momento singular para exercitar competências interpretativas e reflexivas sobre e no cotidiano escolar, de reflexão sobre si mesmo, potencializadoras de uma práxis educativa reflexiva no processo inicial e contínuo de formação. Penso que o meu desafio foi o de abrir espaços para o debate implicado e para um realce reflexivo sobre a relação entre o currículo de educação infantil e a construção do brincar neste cenário.

Na itinerância compreensiva da minha pesquisa sobre a presença do brincar no currículo da educação infantil, o que mais me surpreendeu foi o fato da brincadeira ter aparecido para mim como uma vivência formativamente fulcral para a pedagogia da Educação Infantil e para minha própria formação pessoal e profissional.

Percebi que a construção do brincar e a importância de sua utilização como valor educacional significavam ao mesmo tempo um desafio e uma experiência fecunda, eivada de mais-vida. Discuti

de forma aprofundada e relacional na minha pesquisa de doutorado a importância do lúdico, utilizando as acepções usuais dos termos brincadeira e jogo e dos verbos brincar e jogar significando atividade plena de sentidos no desenvolvimento integral das crianças, focando seu papel na educação de crianças, bem como defendi que é necessário no processo de construção do currículo da educação infantil chamar atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira, foco da minha pesquisa, é, acima de tudo, um *espaçotempo* de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula de forma inarredável. O diálogo estabelecido entre os autores citados na minha pesquisa mostra que quando existe a intenção de (re)construir/debater o jogo e a brincadeira autênticos na educação sistematizada das crianças é porque essas expressões humanas avançam para uma pertinência e uma relevância pedagógicas.

Nesse processo de atuação, pesquisa e reflexões, fui formando e me formando, como processos entretecidos e, ao mesmo tempo, recursivos, nos quais a transversalidade foi a compreensão na e pela práxis de um “currículo brincante em Educação Infantil” (CONCEIÇÃO, 2009, p. 102), que se tornou ao longo das minhas reflexões uma proposição conceitual, inspirada principalmente nas obras de Kishimoto (2002), Friedmann (1996), Macedo e Azevedo (2013).

A propósito dos *insights* teóricos e formativos inspirados na narrativa apresentada

Necessário realçar que afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido com afincos nos meios educacionais. Da nossa perspectiva, o brincar é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Portanto, para crescer ela deve brincar, bem como para se equilibrar frente ao mundo. Ideias resultantes de inspirações teóricas piagetanas.

Uma preocupação emerge quando a tendência em nossas escolas é de adotar a brincadeira com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada da brincadeira na escola torne-se pre-

mente. Trazer o lúdico como brincadeira de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar atenção. Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas para incorporar a inspiração lúdica vinculada à brincadeira. Talvez seja necessário reinspirar e reencantar na escola o brincar na educação das crianças. Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo também essa linguagem para nos comunicarmos e expressarmos.

Tanto o brincar como o faz-de-conta podem ser consideradas atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades inelimináveis da educação e *a fortiori* da educação das crianças. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos currículos de educação infantil de forma tal que representem o início da configuração de uma cultura e de uma práxis educativa que atente para a multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis e edifiquem a ludicidade curricular da educação enquanto uma construção identitária.

A escola, enquanto espaço institucionalmente organizado, que contém regras específicas para o seu funcionamento, em geral, impõe à criança e, logicamente, à ludicidade, a sua óptica. A inserção do processo dicotômico entre o brincar e o trabalho, entre ludicidade e produtividade, frente à fragilidade da significação desta perspectiva de ludicidade, por sua vez, impele a escola a buscar uma “formação” puramente cognitiva e utilitarista, marcando a vida da criança através da imitação de

ações produtivistas como forma de preparação para uma escolaridade reducionista. Claramente estabelece uma oposição em relação aos anseios lúdicos infantis. O mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola vão destituindo as atividades lúdicas de seu valor, considerando-as apenas como uma atividade de descanso em face ao excesso de energia. Um estigma para a vivência do lúdico.

Na escola, a criança manipula os brinquedos que são oferecidos, *mas temos dúvidas se ela brinca*, porque muitas vezes não se reconhece nessa experiência. O lúdico deixou de ser a totalidade que se constrói para nela habitar. A fantasia, por exemplo, que deveria ser acolhida, respeitada e estimulada antes da entrada em cena do discurso racional, tem suas práticas, muitas vezes, esvaziadas.

Assim, trancada numa sala e tolhida por tal pedagogia, o que a criança vai aprender poderá resultar na prescrição de atividades dos adultos, atitudes indiferentes e insensíveis à forma e aos conteúdos expressivos do lúdico. Essa aprendizagem não responde a nenhuma necessidade profunda de perspectiva afetiva, nem implica numa percepção da realidade a partir da diferença; é um dos parâmetros para que, mais tarde, o indivíduo hiperescolarizado considere, a partir daí, o verdadeiro, o bom e o belo.

Entendemos que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, faz-se necessário falar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos falando, pois são sempre perspectivas e conceitos históricos, culturalmente indexicalizados e apresentam, em determinados momentos da vida social, significados e perspectivas distintos. Entendemos, ademais, que a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado.

A educação é o modo pelo qual nos humanizamos socialmente. Por essa razão, a experiência da educação das crianças já desde a creche poderia implicar incessantemente em um debate aprofundado e refinado sobre o currículo, e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e o brincar.

A proposição de uma prática educativa lúdica no currículo implica atenção à criança, ao professor

e sua formação. Intencionamos aqui uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada na criança como ser-aí, ser-no-mundo e com-o-mundo, como vislumbra a filosofia fenomenológica, pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente de alguma forma do adulto, em vários aspectos tem em seu caminhar direitos a exercer, com plenitude. Nesses termos, da perspectiva da nossa intenção de texto, é um *ser sendo brincante*, singular e singularizante.

Seu brincar é uma das experiências mais importantes para seu desenvolvimento.

Assim, para uma prática pedagógica brincante, há de se considerar as culturas infantis. Usualmente os professores, como os principais atores dos *atos de currículo* (MACEDO, 2015), conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus pertencimentos, seus segredos, suas invenções, seus mistérios, muitas vezes eivados de expressões lúdicas.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem o direito de saber e aprender saberes que o adulto já sabe, bem como deve ser respeitada no seu irreduzível e criativo processo formativo. *Ser brincante*, suas brincadeiras constituem seu modo mais significativo para compreender a vida e desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas cognitivas e afetivas que possui e (re)constrói a todo momento. Levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse viés se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado e, com ele, se forma como uma experiência irreduzível.

Percebendo que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras e a nós, quando a escola permite e cria situações que favoreçam essa troca através de experiências pedagógicas interatuantes, envolvendo indistintamente todos os atores e autores do processo de aprendizagem.

Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e reconsiderando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento

de transformação vivo e dinâmico, em que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. É um texto vivo, provocador, que desestabiliza nossas certezas e apresenta questões inquietantes para se pensar a infância, o currículo e a perspectiva lúdica que este expressa. Nesses termos, propõe-se o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes. Ao construir essas considerações, um *insigth* aos poucos foi se constituindo, quando confluuiu para as nossas reflexões a ideia de currículo como prática cultural, veiculada pelos curriculistas pertencentes ao que se denomina hoje de *estudos culturais* do currículo. Essa ideia interfecundou-se de maneira significativa com as ideias de vários autores do campo da ludicidade, principalmente os que pleiteiam o lúdico a partir de uma perspectiva cultural, tal como Huizinga (2000) e Vigotsky (1989), por exemplo.

É assim que, para Macedo (2002), currículos essencialistas e/ou iluministas não falam de cultura, mas de conhecimentos válidos por sua verdade interna. Estes se querem independentes das culturas em que foram gerados. Encarnam saberes consensuais dos campos de tradição disciplinar, apenas adaptados para finalidades didático-instrumentais. Macedo (2002) busca reconstruir o conceito de currículo como prática cultural, tratando de evitar a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que se constrói na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem. Como um texto político, o currículo é um campo de negociações e opções de sentido e significados, e a prática da ludicidade não escapa a esta opção cultural. Daí e a propósito a necessidade de que façamos um debate, que façamos opções dignas face às políticas e práticas envolvendo um *currículo brincante* na educação das crianças.

Entretecemos intencionalmente essas posições curriculares edificadas por Macedo (2002) com a percepção de Dias (2003), inspirada no sociólogo francês George Snyders. Nos termos dos autores acima citados, é possível se construir uma cultura da alegria no seio da educação e especificamente nos currículos da educação infantil, onde a brincadeira assume uma centralidade ao mesmo tempo exis-

tencial, cultural e pedagógica. Defendemos que a brincadeira na educação infantil se configure numa *práxis cultural identitária* e que o currículo de educação infantil só se reconheça naquilo que expresse nos seus atos, o brincar enquanto direito existencial, político e cultural do ator, atriz e sujeito criança.

Tomando essas perspectivas nas suas confluências, o brincar no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado como uma das interfaces culturais prioritárias do complexo curricular construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas. Nesses termos, os *atos de currículo* devem produzir uma instância, uma *práxis* identitária de inspiração e opção lúdicas.

Por esse caminho, nossos currículos encontrariam ludicamente as crianças, como atores e sujeitos culturais brincantes e coparticipes do seu próprio currículo.

Vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa.

Com relação às brincadeiras, nosso país tem uma riqueza infindável de norte a sul, determinando culturas lúdicas ao mesmo tempo heterogêneas, diversas e comuns, a partir da influência das culturas europeia, africana e indígena. Neste cenário, o brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, no nosso caso, da brasilidade: em cada conjunto de brincadeiras de uma região revela-se uma linguagem cultural dessa região, porque a criança, por exemplo, se expressa muito através do brincar.

No âmbito cultural, é imprescindível divulgar, fazer interagir as diversidades culturais das várias regiões que traduzem seus respectivos valores através da linguagem transmitida pelos brinquedos e pelas brincadeiras. Há brinquedos que ainda são criados pelas mãos artesanais de pessoas simples e sensíveis; há, também, brinquedos propostos por uma indústria que recebe grande influência das tendências mundiais muito fascinadas com a propaganda e com as modas, porém sem questionamentos sobre a adequação e os valores inerentes aos brinquedos comercializados.

Para quem fala da cultura do brincar na área de estudos e nas pesquisas, o brincar precisa materializar-se, descer da cabeça, do âmbito cognitivo para o corpo, para o âmbito sensorial, perceptual; da reflexão para a vivência (FRIEDMANN, 1996, p. 25). O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos para ser resgatado na pele de cada brincante, no cotidiano do viver.

Para quem faz a cultura do brincar na área prática, o brincar precisa ser trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano; passar de visões mais estreitas sobre o brincar, como um tempo ou um espaço predefinido, para uma visão mais ampla do brincar, permeando as práticas e, sobretudo, as atitudes do educador junto aos seus grupos.

Destacando a força desse momento crucial na construção humana, que é vivido de maneira tão vital pelas crianças, faz-se necessário relembrar que os rascunhos de nossa infância são provavelmente os mais importantes. Serão um dia os labirintos de nossa memória e os caminhos de nossa história. É quase impossível pensar em cantigas, brincadeiras de roda, nos jogos e brinquedos sem se lembrar da própria infância. Os jogos e as brincadeiras mudaram desde o começo do século até os dias de hoje. Contudo, o prazer de brincar não mudou.

Há que se ressaltar que os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos e são materializados através dos brinquedos, das revistas, dos materiais escolares, das roupas, dos enfeites etc. Ou seja, das coisas necessárias para se “estar no mundo” hoje. Nesse sentido, algumas materialidades sobrepõem-se a outras, produzindo certas “normalidades”. Assim, é “natural” observarmos que, em algumas salas de aula de Educação Infantil, os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, de gênero, de raça, de geração, de etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo e não de outro.

É importante ressaltar, ainda, que toda atividade infantil, seja nos jogos, seja nas brincadeiras, faz parte do momento histórico e cultural de cada sociedade. Autores como Friedmann (1996), Brougère (1995) e Moyles (2002) apontam que o brincar

oferece-nos a possibilidade de que nos tornemos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformar-nos, curar, aprender, crescer. Então, o brincar surge como oportunidade para a (re)construção dos nossos valores como seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como dispositivo de desenvolvimento e pontes para a aprendizagem; como possibilidade de (re)construir o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos.

Pensamos no brincar como desafio deste novo século em relação ao uso do tempo livre, como possibilidade criativa, como dispositivo de inserção em uma sociedade, como possibilidade de conviver com outros, de se colocar no lugar do outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trouxeram importantíssimas contribuições para a consciência da importância de realçar o brincar no cotidiano dos centros de Educação Infantil. Esse movimento não é instantâneo e nem garantido pelo fato de existir espaço para discussões, reflexões ou leituras críticas. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário ter vontade política para assumir o brincar como primordial no trabalho junto às crianças.

Esta é uma década extremamente importante, de transição e mudanças de paradigmas e patamares, e, apesar de nos depararmos com grupos de um nível excelente, os encontros de formação são uma entre as várias estratégias necessárias para que o brincar torne-se uma prática dilatada, visto que os educadores necessitam refletir melhor sobre a função do brincar na Educação Infantil. Constatam-se dúvidas quanto às brincadeiras livres em oposição às brincadeiras direcionadas; quanto a observar e ouvir sem interferir; quanto aos objetivos do brincar e à necessidade de o próprio adulto aprender a brincar.

Dentro dessa perspectiva, percebemos que alguns temas básicos devem ser desenvolvidos pelos educadores com relação ao brincar na educação infantil (creches e pré-escolas). São fundamentais as reflexões e discussões a respeito das mensagens que estão por trás dos brinquedos, assim como a valorização dos brinquedos e das brincadeiras regionais e da criação de acervos. Também se deve

investir na pesquisa, a partir da observação das crianças brincando, das possibilidades que cada atividade tem como potencial de desenvolvimento e de conhecimento das crianças. É preciso um movimento de dentro para fora no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e nos estudos de teóricos e pesquisadores, mas, também, nas percepções e nos valores de cada professor quanto às necessidades e às habilidades dos seus grupos específicos de crianças ao brincar.

Faz-se necessário ampliar as possibilidades da vivência estética, artística e lúdica nos cursos de formação. É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos. Enfatizamos que a formação do educador passa pela possibilidade de fruição e criação de alegrias culturais para que ele possa sentir a vertigem da beleza e construir tijolos “para que a criança possa juntar com outros e construir a casa onde ela vai morar” (MACHADO, 2002, p. 29).

Inserida na pluralidade cultural, cada criança tem seu jeito de brincar, suas histórias para contar, seus medos a compartilhar, sua *poiésis*. Esses distintos repertórios culturais interagem entre as crianças e os adultos e são ricos para a construção dos conhecimentos e para a produção de outros saberes potencialmente formativos.

Vale dizer que brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. Nesse sentido Kishimoto (2002, p. 148) destaca:

A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica [...] O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento.

As crianças pensam, criam, brincam com hipóteses que constroem em relação à leitura e à escrita e inventam formas de se apropriarem desse conhecimento. Portanto, não existe o porquê de se perguntar se as creches, por exemplo, devem ou não promover o brincar, pois essa é uma aprendizagem que já se iniciou no ambiente social. As crianças

aprendem por si, nas diversas interações em que estão imersas, com os brinquedos, com os livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias etc.

Em relação à ideia de que nas creches a brincadeira é educação por excelência, Abramowicz (1999, p. 59) acrescenta que é “no ato de brincar que ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão”.

Acreditamos que é urgente repensarmos sobre o verdadeiro papel educativo das creches no que se refere à presença do brincar como práxis cultural e no que concerne a sua importância em relação ao presente e ao futuro de muitas crianças. Esse repensar deve acontecer em duas dimensões: a institucional e a pedagógica, na medida em que as atividades organizadas para crianças dessa idade precisam respeitá-las e acolhê-las em seu *tempo-espaço*, oportunizando-lhes experiências desafiadoras e acompanhando-as em suas descobertas.

Entende-se que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a criança, compreendê-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir dessa forma de percepção, problematizar e pensar em possibilidades curriculares brincantes na educação infantil encaminha-se para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Produzem concretamente essas múltiplas e complexas realidades que são nossas escolas de Educação Infantil reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas a resolver; nos colocam, deste modo, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular.

Se aceitarmos que o brincar no currículo apresenta a importância comentada nessas reflexões, precisamos convertê-las, nas instituições de Educação Infantil, em importante foco de atenção dos educadores da infância e dos estudiosos do currículo interessados na educação da criança concreta, marcada pelas culturas que transversalizam seu existir.

A brincadeira como prática cultural e o contexto da educação infantil

Pensamos que o desafio aqui é o de abrir espaços para o debate e para um realce reflexivo sobre a relação entre o Currículo da Educação Infantil e a construção do lúdico (configurado como brincar) neste cenário da formação sistematizada.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais, visto que autores como Piaget (1990), Luckesi (2000) e Friedmann (1996), dentre outros, destacam que o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer ela deve brincar, e para se equilibrar frente ao mundo ela precisa do jogo.

O ato mais importante do ser humano, a criação e (re)criação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas. Kishimoto (2002) postula o equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e social, mantendo a integridade e estabilidade cultural, reconhecendo talentos nativos, mas equipando as crianças com os instrumentos da cultura, respeitando/debatendo valores locais, porém não esquecendo os universais.

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar. Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele, desde pequenos, a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Como afirma Wajskop (1992, p. 56): “Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade, autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação”.

A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância. Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro.

Se a origem do jogo se perde no tempo, a história de jogos e brinquedos está intrinsecamente

vinculada à da humanidade. Sempre se brincou, e encontramos quase tantos brinquedos quanto crianças. Por quê? Porque qualquer objeto pode converter-se em um brinquedo nas mãos de uma criança e porque cada criança é diferente e atribui a ele um uso e um significado próprios.

O educador deverá estar sempre atento às escolhas dos brinquedos mais adequados para cada menino ou menina: aqueles que os motivem à superação pessoal, à expressão dos segmentos e das emoções; aqueles que estimulem sua vontade de compartilhar e que, além disso, favoreçam a interiorização de normas de conduta que facilitem sua socialização. E tudo isso mediante uma atividade que lhes dê prazer e satisfação.

Argumentos sobre o brincar no contexto da práxis pedagógica

Algumas instituições de ensino raramente têm oportunizado situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. No espaço escolar, a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brinquedo contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento: socioafetivo, cognitivo e psicomotor.

Para tanto, é preciso pensar a formação e, sobretudo, pensar-com a sensibilidade dos professores. Acreditamos na importância da formação sistemática e contínua que acontece em várias frentes para que se possa alicerçar o acordar desse jeito o que parece estar adormecido: o brincar como experiência cultural.

Incluir o brincar na organização curricular é um esforço no sentido de pleitear a infância, nutrindo-a com os elementos indispensáveis ao seu crescimento saudável e da sua inteligência. Não apresenta apenas oportunidade de acesso. Mais do que isso, expressa uma filosofia de educação voltada para o respeito ao ser da criança e às potencialidades que precisam de espaço para se manifestar.

Para Wajskop (1992), compreender as imagens e representações que construímos sobre infância e o brincar no decorrer de nossas vidas pode auxiliar-nos na sociedade como pessoas que também podem brincar e criar sua prática pedagógica.

Esse é um espaço que a brinquedoteca tem tentado construir.

Wajskop (1992) argumenta ainda que na educação da criança pequena, seja nos cursos específicos do ensino médio ou em cursos de pedagogia, aprende-se frequentemente várias teorias sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sem, no entanto, estabelecer uma relação com práticas educacionais e crianças reais. Geralmente, as propostas transmitidas idealizam a infância, criando uma ideia junto aos educadores de que ora não há nada a fazer frente a brincadeiras, ora estas devem ser aproveitadas de maneira estritamente didática, transformando o brincar livre em exercício motor puro e simples.

Segundo Negrine (1994), na criança o desenvolvimento se dá através da atividade lúdica, na qual se originam as zonas de desenvolvimento proximal, e estas zonas, embora ainda não amadurecidas, se encontram em processo.

Para Wallon (1995), as brincadeiras constituem-se em uma possibilidade de expansão do que a criança interioriza na sua interação com o meio. O mais significativo para a criança é o que ela fantasia enquanto se movimenta em uma brincadeira, e não o próximo movimento.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. É na brincadeira e em suas regras que ela aprende a desejar, identificando seus desejos a um eu fictício, imaginário, desenvolvendo suas potencialidades. Assim, acreditamos que o brincar é importante, serve para aprender, para extravasar, para refletir sobre o mundo, estimulando a criatividade.

Essas concepções vêm ao encontro do pensamento de muitos teóricos, dentre eles Piaget (1990), Vigotsky (1989) e Kishimoto (2002).

Percebemos, mediante experiências profissionais, que alguns professores não conseguem, em sua prática pedagógica, desenvolver situações de aprendizagens lúdicas; talvez não tenham experimentado o brinquedo como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, durante seu processo de formação. Talvez isso seja reflexo da nossa cultura, em que brincar e trabalhar são consideradas atividades opostas. O trabalho é percebido como atividade séria e importante, brinquedo é lazer. Segundo Apple (1996 apud MACEDO,

2002, p. 138), em estudo que realizou, as categorias de trabalho e lazer surgiram como poderosos elementos de organização da sala de aula, logo no início do ano escolar. Tomando os argumentos dos estudos de Macedo (2002), em geral, tanto as professoras quanto as crianças consideravam as atividades de trabalho mais importante que as de lazer. As informações que as crianças disseram que aprenderam na escola eram todas as coisas que a professora lhes dissera durante as atividades que chamavam “de trabalho”. As atividades de “recreio” eram admitidas apenas se houvesse tempo e se as crianças tivessem terminado suas atividades de trabalho. Trabalhar, por conseguinte, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão; assim sendo, as crianças precisavam praticar o cumprimento de ordens, sem o exercício de opções, como forma de preparação para a realidade do trabalho adulto.

Na escola aprendemos que há um tempo para divertir-se e outro para trabalhar. Os professores, como adultos, têm essa ideia do brincar e na sua prática e transformam o brincar em jogo dirigido, não considerando o papel que o brincar desempenha na estrutura do pensamento, das emoções e do corpo da criança.

Por outro lado, a atual vivência, em alguns espaços escolares, tem afirmado que a aprendizagem é mais significativa quando a atividade lúdica está presente no contexto educacional, embora isto não se apresente como prática constante na escola, visto que alguns educadores não estão muito seguros do modo como a criança aprende brincando e como o professor pode ensinar através de interações espontâneas, embora compreendam e apreciem as potencialidades do brinquedo.

Levando em consideração a escola, tudo que a criança traz consigo de casa tem um significado importante, que não pode ser desprezado. Um brinquedo, um livro, uma caixa de lápis ou um simples lencinho simbolizam, concretamente, o vínculo que cada uma tem em sua casa, seus familiares e o espaço que experiencia desde que nasceu.

Empinar pipa, jogar bola, colecionar figurinhas, pentear e vestir uma boneca são coisas muito gostosas! Isso tudo leva a algumas questões, como nos coloca Machado (2002, p. 145):

Afinal, de quem é o brinquedo? Será que a criança não tem direito à propriedade como tudo mundo? Será que ela não pode ter liberdade de ação sobre aquilo que lhe pertence? Levar onde quiser, perder, guardar, usar para outros fins ou dar para um amigo? Por que então ficamos tão preocupados quando a criança esquecer na escola o que levou, bravos quando perdem um brinquedo (principalmente se é caro) ou sem jeito de encarar os pais daquela que deu um brinquedo qualquer para nosso filho? Há gesto mais desprendido do que uma criança dar algo seu para um amigo? Será que não temos muito a aprender com elas?

Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância para os educadores terem oportunidade de lidar com as experiências lúdicas e com a reflexão sobre a inserção do brincar na escola. Os estudos sobre o lúdico mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca.

Espaços livres para brincar são hoje cada vez mais raros. As casas ocupam a maior parte do terreno, e no quintal o lugar que sobra ficou para o automóvel. Brincar na rua em nossa cidade tornou-se praticamente impossível. O medo do trânsito e dos assaltos é constante. As praças são mal frequentadas e mal cuidadas. Nos prédios de apartamentos, as áreas de lazer, que substituíram os quintais, são comunitárias. Isso significa que novamente a criança estará dividindo o espaço com outras crianças e adultos, dentro de normas preestabelecidas.

Assim, ela divide o tempo que passa em casa assistindo televisão ou distraído com seus brinquedos. Por outro lado, quais os brinquedos que oferecem a elas? Carros que andam ou bonecas que falam sozinhas?

A escolaridade, por exemplo, começa bem mais cedo. Para a criança que a partir de três meses frequenta um berçário, a pré-escola corresponderá a um período de seis ou sete anos. Isso significa adaptar-se desde bebê a outros ambientes, outros adultos além da sua casa e seus familiares.

Se cada um de nós tentar lembrar sobre a nossa própria infância, será possível entender o significado do brincar, dos brinquedos, das brincadeiras para uma criança, pois essas vivências foram importantes para a formação da nossa personalidade e dos nossos modos de pensar o mundo.

Epílogo

Em meio a uma difícil transição que vive os currículos de Educação da Infantil após a criação do Ensino Fundamental de nove anos, no qual se acirra a hiperescolarização dos *atos de currículo* e dos *espaçotempos* formativos, devemos afirmar de forma inarredável o direito da criança à brincadeira. No que era o último ano da Educação Infantil, agora o primeiro ano da Educação Fundamental, vivem-se hoje rotinas escolares longe das singularidades pedagógicas construídas ao longo da importante

história didático-curricular da Educação Infantil. Nestes termos, oportuno se faz reafirmar e criar novos devires para que um dilatado e relacional *currículo brincante* seja uma transversalidade para a educação das crianças. Em tempos da afirmação oficial do “Direito à Aprendizagem” na configuração das políticas públicas da Educação Básica, oportuno dizer que um *currículo brincante* deverá ser a inspiração transversal e irredutível de toda e qualquer experiência curricular em Educação Infantil, para que esse direito seja assegurado e legitimado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CONCEIÇÃO, Ana Paula. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGR-FACED/UFBA), Salvador, 2009.
- DÉLORY-MONBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.
- DIAS, Marina C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 231-240.
- DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L’Harmattan, 1990.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tisuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). **O sujeito e de educação**: estudos foucaulteanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 23-41.
- LUCKESI, Cipriano. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: _____. **Ludopedagogia**. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 34-61.
- MACEDO, Roberto S. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MACEDO, Roberto S.; AZEVEDO, Omar B. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2013.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEGRINE, Airton. **A aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1983. p. 63-77.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente na formação de professores. In: FRIEDMANN, Adriana. Et al (Org.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992. p. 32-66.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Recebido em: 15/12/2017

Aprovado em: 02/03/2018