



A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATO DE BRINCAR: REFLEXÕES PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA

CHILDHOOD EDUCATION AND THE ACT OF PLAYING: REFLECTIONS BEYOND CLASSROOMS

Francisco Fernandes Ladeira¹
Samara Mirelly da Silva²

RESUMO: O presente trabalho aborda o ato de brincar, uma das características mais marcantes da infância. Para refletir sobre o tema em questão, recorreremos tanto a autores clássicos como Lev Semionovitch Vigotsky e Melanie Klein; quanto estudiosos contemporâneos, a exemplo de Olivia Saracho, Edda Bomtempo, Fernanda Theodoro Roveri e Carmen Lúcia Soares. A partir da análise de conteúdo das obras mencionadas, concluímos que o brincar é de suma importância em vários aspectos da vida infantil, mas também oferece alguns riscos, como, por exemplo, a difusão de estereótipos de gênero. Não obstante, as brincadeiras, e toda a complexidade envolvida nessas atividades, ainda não são devidamente compreendidas por muitos educadores, que as percebem apenas como “momentos de diversão” e entretenimento e não como “fontes de aprendizagens”.

Palavras-chave: Infância; Metodologia; Desenvolvimento.

ABSTRACT: The present work addresses the act of playing, one of the most striking characteristics of childhood. To reflect on the theme in question, we resorted to classic authors such as Lev Semionovitch Vygotsky and Melanie Klein; as well as contemporary scholars, such as Olivia Saracho, Edda Bomtempo, Fernanda Theodoro Roveri and Carmen Lúcia Soares. Based on the content analysis of the aforementioned works, we concluded that playing is of paramount importance in several aspects of children's lives, but it also poses some risks, such as, for example, the spread of gender stereotypes. However, the games, and all the complexity involved in these activities, are still not properly understood by many educators, who perceive them only as “moments of fun” and entertainment and not as “sources of learning”.

Keywords: Childhood; Methodology; Development.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar, característica marcante da infância, geralmente não é percebido com a devida atenção por parte de pais, mães, responsáveis e/ou, até mesmo, educadores. A partir de uma perspectiva psicanalítica, Klein (1997) aponta que, brincando, a criança expressa uma variedade de situações emocionais, repetindo experiências entrelaçadas com suas fantasias. Desse modo, o “brincar” seria uma espécie de via régia para o inconsciente.

¹ Francisco Fernandes Ladeira, Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ, ffernandesladeira@yahoo.com.br

² Samara Mirelly da Silva, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, samara.mirelly@uemg.br



Já para a abordagem sociocultural construtiva – linha de estudo a qual o presente trabalho se alinha – brincar é visto como atividade de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento da criança nos âmbitos social, cognitivo e afetivo. Segundo Bomtempo (1999, p. 62), “brincando, a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando capaz de se comunicar”. Portanto, prossegue a autora, “atividades de brincar e aprendizagem estão inter-relacionadas e certos tipos de aprendizagem são facilitados por certos tipos de jogos e brincadeiras” (BOMTEMPO, 1999, p. 68).

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo analisar o “brincar” e as múltiplas questões (cognitivas, sociais e pedagógicas) que essa atividade envolve³.

Sobre o procedimento metodológico adotado, optamos pela “revisão bibliográfica”, que, de maneira geral, pode ser definida como o trabalho de pesquisa científica que consiste em visitar conteúdos já publicados por outros pesquisadores acerca de um determinado objeto de estudo. Tais conteúdos podem estar presentes em livros, monografias, artigos acadêmicos, capítulos de livros científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, matérias de jornais impressos, revistas e/ou textos disponíveis na rede mundial de computadores. Trata-se, portanto, da “base que sustenta qualquer pesquisa científica” (RIBEIRO, 2012, s.p).

Souza, Oliveira e Alves (2021) enfatizam que, no âmbito da educação, em particular, a pesquisa bibliográfica é uma importante metodologia, pois, a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para, posteriormente, responder seu problema estudo e/ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado.⁴

Já como problema de pesquisa, levantamos as seguintes questões: 1) Como os professores e professoras que atuam na educação infantil compreendem o ato de brincar?; 2) Sabemos sobre a potencialidade do ato de brincar, mas quais são seus riscos e possíveis aspectos negativos?

Visando uma melhor organização da temática proposta, este texto está dividido em seis tópicos que abrangem, além dessa introdução, algumas reflexões sobre a importância do ato de brincar, as relações entre “brincadeira e educação”, as percepções de

³ Definir o que é “brincadeira” não é uma tarefa simples; se trata de uma palavra empregada nos mais variados contextos e com diferentes acepções (não raro, a partir de uma carga semântica negativa). Conforme Queiroz, Maciel e Branco (2005), “a preocupação em conceituar o que é a brincadeira não é apenas dos educadores, mas está na pauta de outros profissionais, dentre eles psicólogos, filósofos, historiadores e antropólogos”. Para Spodek e Saracho (1998), a dificuldade em se chegar a uma definição consensual sobre o que é brincadeira se dá pela falta de critérios sólidos para se definir uma atividade como tal. Nesse sentido, “em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende da relação que se estabelece com a situação, do significado que assume para quem brinca”. De acordo com Vygotsky (1991), podemos considerar a brincadeira como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

⁴ Eventualmente, poderemos encontrar outros trabalhos acadêmicos cujo termo “revisão bibliográfica” é substituído por sinônimos como “revisão de literatura”, “fundamentação teórica”, “abordagem teórica” ou “embasamento teórico”. Consideramos que a adoção da “revisão bibliográfica” se justifica pois, de acordo com Vianna (2001), para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento, é preciso, primeiramente, identificar e reconhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores e quais são as fronteiras do conhecimento naquela área.



profissionais da educação infantil acerca das brincadeiras infantis, uma breve análise sobre brinquedos e, por fim, tecemos as considerações finais.

IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

A brincadeira possibilita que a criança vivencie o lúdico, descubra-se a si mesma, apreenda a realidade, e desenvolva seu potencial criativo (SIAULYS, 2005). No tocante aos processos de socialização e sociabilidade infantil, a brincadeira pode proporcionar, entre outros benefícios, a interação entre pares, a resolução construtiva de conflitos, responsabilidade sobre ações, externalização de subjetividades, exploração do meio ambiente, capacidade de expressão e formação de cidadãos críticos/reflexivos.

A partir da obra de Vygotsky (1984, 1987, 1998), Queiroz, Maciel e Branco (2005) lembram que a importância do ato de brincar para o desenvolvimento intelectual infantil se deve ao fato de que esta atividade contribui decisivamente para a mudança na relação da criança com os objetos (que perdem sua força determinadora na brincadeira, podendo ser transformados e receberem novos significados). “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada a uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Dito de outro modo, recorrendo às palavras de Packer (1994, p. 173), isso significa que “a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade”.

O ato de brincar, uma ação mediada pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, não é estático. De um lado existe dependência dos sistemas de significação coletivamente compartilhados pelo grupo a que a criança pertence, envolvendo crenças e valores dos adultos responsáveis por ela (mãe ou professora). De outro lado, existe a versão construída pela criança sobre os padrões sociais, a partir dos referenciais transmitidos pelo grupo a que pertence, mas que são ressignificados no seu cotidiano e nas suas interações com seus pares e com outros sociais. Desta forma, a criança recria seu espaço de brincadeira, com novos cenários, inventando funções para os objetos, dando-lhe um sentido de acordo com os padrões aprovados socialmente (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 170).

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente. Conseqüentemente, em determinadas situações em que é estimulada de maneira satisfatória, a criança tende a romper com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado (diferentemente daquele previamente definido), o que expressa seu caráter ativo no curso de seu próprio desenvolvimento.

As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos



diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 172).

Desse modo, por meio da brincadeira, a criança tem acesso a um “mundo imaginário”, onde seus desejos não realizáveis podem ser concretizados. Além do mais, à medida em que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Logo, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1998).

Outras capacidades de abstração que podem ser desenvolvidas ou estimuladas pelo ato de brincar são a “metarepresentação” (“representação da representação”) e o “faz-de-conta”. Como explicam Queiroz, Maciel e Branco (2005), metarepresentação significa atribuir propriedades imaginárias aos objetos ou eventos. Ocorre, por exemplo, quando a criança, em interação com um parceiro (um adulto ou mesmo outra criança) lhe propõe que limpe o rosto da boneca que está sujo (sem estar). Neste momento, ela vai além do significado comum dos objetos ou dos eventos sem, entretanto, confundir realidade/não-realidade. Já no faz-de-conta, o objeto é imaginário, por exemplo: “Faz-de-conta que neste prato tem bolo, neste copo, refrigerante” (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Pelo exposto, a Educação Infantil, parte integrante da Educação Básica, tida como o “início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36), atualmente é responsável pelo atendimento das crianças de zero a cinco anos. Consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC reforça o entendimento das interações e brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas promovidas pelos/as educadores nesta etapa da Educação Básica.

BRINCADEIRA E ESCOLA

Um dos grandes desafios enfrentados por profissionais que atuam na educação infantil consiste em organizar ambientes e atividades que estimulem positivamente o desenvolvimento das crianças. Para tanto, é fundamental que os educadores “mergulhem” no (rico e complexo) universo da criança, com objetivo de melhor compreendê-la, chegando, assim, mais perto de suas necessidades (MIRADAS, 2022):

É preciso que os professores entendam que atividades e experiências alternativas promovem a aprendizagem da criança através do brincar. O professor pode selecionar, organizar e apresentar objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver conceitos ou temas. Antes de qualquer intervenção, fazer observações sistemáticas do brincar da criança para identificar elementos críticos que podem não estar presentes, o que lhe possibilita conhecer a representação de papéis, a



manipulação de materiais e a linguagem. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades (BOMTEMPO, 1999, p. 65).

Não por acaso, Carvalho, Alves e Gomes (2005) pontuam que, nas últimas décadas, tem-se registado uma crescente preocupação com a educação infantil, de maneira geral, e em relação à importância do ato de brincar, em especial. Para sustentar seu argumento, os autores mencionam a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) (BRASIL, 1996) que, entre outras premissas, fez com que a educação infantil se tornasse parte da educação básica, constituindo sua primeira etapa; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, que determinam que as instituições escolares devem promover, além da educação formal, práticas de cuidado psicológico, intelectual e social da criança, possibilitando seu desenvolvimento integral; os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI), em que há uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar, tanto em situações formais quanto em informais; e o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, documento que enfatiza o direito ao lazer, à diversão e a serviços que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Por sua vez, Saracho (2006) descreve dois tipos básicos de intervenção no brincar das crianças: participativo e dirigido.

O primeiro tipo de intervenção – participativo – ocorre quando a interação do adulto visa à aprendizagem incidental durante a brincadeira: as crianças encontram um problema e o professor ajuda-as na solução; estimulando a criança a usar a imaginação. Na “intervenção dirigida”, o educador aproveita o brincar para a aprendizagem de conteúdo de currículo. Ele intervém perguntando sobre o peso, a medida e o tipo de construção realizada. Em geral, no estilo dirigido, o professor dirige as atividades para situações não lúdicas, desvalorizando o brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade infantil.

Portanto, de acordo com Saracho (2006), a intervenção docente não deve tolher a imaginação criativa da criança, mas orientá-la, deixando que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos. Assim, respeitando a autonomia infantil no ato de brincar, o educador facilitará o desenvolvimento de novas habilidades no repertório de seus alunos.

Entretanto, Veale (2001), ao investigar como o brincar é abordado em programas contemporâneos relacionados à educação infantil, constatou que nas práticas educativas não há tempos/espacos para o desenvolvimento de um aprendizado através do brincar, haja vista que o processo de escolarização e a preparação para a vida devem ser feitos com demasiada rapidez. Consequentemente, enquanto na visão da criança, o brincar nunca desaparece, na documentação escrita presente nas instituições educativas, a palavra brincar praticamente inexistente, sendo frequentemente substituída pela palavra “atividades” (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005).

Para Wajskop (1995), as instituições de educação infantil têm limitado as atividades para o público infantil a exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, por meio do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao fazerem isso, ao mesmo tempo



em que bloqueiam a organização autônoma das crianças para a brincadeira, tais práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas fossem apenas para explorar e facilitar ao educador a “transmissão” de determinada visão de mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil. De acordo com a autora, se as instituições de ensino fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Ainda nessa linha argumentativa, Jorge e De Veasconcellos (2000) percebem uma ambivalência presente nas instituições educativas. De um lado, tem-se o universo da brincadeira e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade. Diante dessa dicotomia, ou “se estuda” ou “se brinca”, havendo pouco espaço para a interação entre estes aspectos.

Corroborando as colocações dos autores citados anteriormente (VEALE, 2001; WAJSKOP, 1995; JORGE E DE VEASCONCELLOS, 2000), estudo conduzido por Carvalho, Alves e Gomes (2005), cujo objetivo foi analisar as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos, concluiu que “existe uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a visão e a prática dos profissionais” (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005). Segundo os autores, os resultados apurados em sua pesquisa demonstram ser necessária “uma articulação entre o projeto pedagógico, as práticas do currículo formal e o brincar, transformando e aprimorando a qualidade da educação nas instituições escolares” (*idem*).

Nesse sentido, a observação acurada do livre brincar da criança – isto é, adentrar nos gestos, narrativas e paisagens presentes na brincadeira – oferece um caminho auspicioso, tanto para as pesquisas na área da Educação, quanto na construção de metodologias pedagógicas a serem trabalhadas no ensino infantil.

Muitas vezes se olha para o brincar como apenas necessário para a criança. [Todavia] quando se tem um olhar cuidadoso para cada detalhe, cada expressão espontânea, cada atividade que está sendo desenvolvida, muito se descobre da criança, o quanto “ela sabe” e nós “não sabíamos que ela sabia” (MIRADAS, 2009).

Assim, como se pôde perceber neste trabalho, o ato de brincar oferece múltiplas possibilidades para se pensar o universo infantil, seus sentidos e significações. Tais questões não podem ser menosprezadas, inclusive, no tocante à formulação de políticas públicas destinadas à educação infantil.

Nesse sentido, para o entendimento da Infância – enquanto categoria social permanente, embora variável histórica e culturalmente, conforme apontado por Qvortrup (1993) - se deve considerar a influência sofrida e exercida pelas crianças na sociedade. De acordo com este autor, “eventos sociais mais amplos”, com efeitos constantes impactam diretamente ou de forma mediada a vida das crianças. Logo, é fundamental trazer o contexto estrutural da infância para análise dentro da perspectiva das políticas públicas⁵.

⁵ Apesar de extrapolar os objetivos deste artigo, sublinhamos os urgentes investimentos nas escolas de



Portanto, levando em consideração as leituras e reflexões aqui apresentadas, é plausível afirmar que, tal como “um observador aprende com o universo observado”; nós, adultos, também temos muito o que aprender com as brincadeiras das crianças.

Como os profissionais da Educação Infantil percebem as brincadeiras infantis

Como visto, o ato de brincar apresenta elevado potencial para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. No entanto, tal potencialidade, aparentemente, não tem sido compreendida de maneira adequada por parte dos profissionais da educação. É o que nos mostra uma investigação conduzida por Carvalho, Alves e Gomes (2005).

No estudo em questão, os autores procuraram descrever e analisar como ocorre o ato de brincar dos alunos nas instituições de ensino infantil. Como procedimento metodológico, os pesquisadores filmaram quarenta crianças (de ambos os sexos, com idade entre 4 e 5 anos) em situação de recreação livre nas escolas. Também foram entrevistados dez professores, de cinco diferentes instituições, onde há a oferta de educação infantil.

Carvalho, Alves e Gomes (2005) perceberam que, em todas as escolas pesquisadas, no horário de recreação livre, o professor assumia o papel de mero observador, interferindo nas brincadeiras somente quando solicitado, fator que dificulta a (estratégica) atuação docente como mediador das brincadeiras de seus alunos, não contribuindo assim para estimular a criatividade infantil (que geralmente é a florada no ato de brincar).

Desse modo, os profissionais parecem conceber a recreação livre como o horário em que as crianças brincam livremente, de forma espontânea e que, conseqüentemente, não exigiria a participação docente de maneira efetiva, já que (supostamente) não envolve, a princípio, a aprendizagem de conteúdos.

Já em relação às entrevistas com os educadores, verificou-se que eles não mencionaram a palavra “brincar” como parte integrante da rotina das crianças e das instituições de ensino ou como um elemento mediador da aprendizagem na prática. Portanto, segundo Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 217), “existe uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a visão e a prática dos profissionais”, pois esta atividade está presente na rotina das instituições pesquisadas “de maneira totalmente livre, sem objetivos e planejamento, associado a uma idéia de diversão, de lazer, de entretenimento” (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005).

Diante do exposto acima, ao se configurarem ambientes em que “educar e cuidar” são princípios fundamentais, espera-se que os profissionais envolvidos na Educação infantil, tenham compreensão teórica e prática condizente com os objetivos desta Etapa. Ou seja, como direito de aprendizagem, o ato de brincar esteja intencionalmente presente nos currículos prescritos e praticados. Afinal, de maneira geral, não apenas para as crianças, o ato de brincar, historicamente e em diferentes sociedades, se constitui como

Educação Infantil. Haja vista que, segundo o censo escolar da educação brasileira - Brasil - 2021 (INEP, 2021), das mais de 8 milhões de matrículas nessa etapa, 6.403.866 foram efetuadas na rede pública. Sobre a infraestrutura das instituições municipais (que concentram 76,3% das inscrições), os dados revelaram, dentre outras carências, que apenas 35% possuem parque infantil, 29% materiais para atividades artísticas e nem a metade das instalações tem banheiro para educação infantil. Em relação aos brinquedos, 40% delas não possuem (idem, p. 53).



prática sociocultural que exprime modos específicos de interpretação/significação do mundo que contribui para diferentes processos, interações e aprendizagens (intergeracionais e com os próprios pares).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS BRINQUEDOS

Como o presente trabalho apresenta como temática as brincadeiras infantis, consideramos ser necessário também tecermos algumas palavras sobre os brinquedos, elencando seus potenciais e riscos.

Segundo Bomtempo (1999), para estimular o desenvolvimento infantil em amplas dimensões, o brinquedo, entre outras qualidades, deve ser atraente, bem construído e instigar a curiosidade e a imaginação de meninos e meninas. Desse modo, “o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica” (BOMTEMPO, 1999, p. 6). Além disso, prossegue a autora, o brinquedo é um objeto que leva a criança à ação e à representação, a agir e imaginar:

O brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. Por exemplo: a menina ao brincar com bonecas, vai repetir aquilo que observa a mãe fazendo na rotina da casa. Vai tirar e colocar a roupa da boneca, aprender a escolher cores e modelos, a pentear o cabelo. Depois, vai pentear o próprio cabelo. No fundo, brincar de boneca é uma bela e instigante experiência a respeito da estética feminina. A criança transfere para o dia-a-dia as atividades da brincadeira com a boneca. Da mesma forma, o menino que brinca com carrinhos aprende a repetir os sons do motor, da buzina, a diferença entre o que é rápido e o que é lento (BOMTEMPO, 1999, p. 7).

Assim, a partir das palavras de Bomtempo (1999), é plausível considerar que alguns brinquedos podem se constituir em poderosos mecanismos para a reprodução de estereótipos, fazendo com que as crianças adquiram concepções reducionistas e enviesadas sobre as diferentes relações entre gêneros, sexos, classes e etnias.

Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos. [...] Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos. [...] Nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe (KISHIMOTO; ONO, 2008. p. 210-211).

Portanto, de acordo com Roveri e Soares (2011), desde a mais tenra idade, as crianças vivenciam experiências sociais que são determinadas por suas condições como



meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem “o que é permitido” e “o que não é permitido” para cada sexo.

Desse modo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes”, relacionados aos meninos, dos “brinquedos sensíveis”, exclusivos das meninas. O termo “figuras de ação”, por exemplo, é empregado para definir os personagens velozes, maldosos, heróis e viris, que são vendidos para os meninos. A publicidade de “brinquedos feitos para os meninos” traz assim a definição sobre como eles devem se comportar: as cores escolhidas para estampar a embalagem são mais escuras, os rostos ofensivos dos bonecos denotam “poder”, seus membros são totalmente articulados para realizar os mais variados movimentos que simulam ação e coragem.

Em contrapartida, as bonecas, destinadas às meninas, em sua maioria, encarnam estereótipos de feminilidade:

Quando nasce uma menina, logo a embrulham em cor-de-rosa, selam-na e estampam-na com uma marca: Barbie. Sua mãe a enfeita com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica. Logo que a pequena mocinha começa a andar e a falar, a família a acomoda à frente da televisão para aprender com os vários filmes – ou “manuais de boas maneiras” –, como, por exemplo, em *Barbie – Quebra Nozes* (2002), cujo conteúdo diz à menina que se ela for “generosa, inteligente e corajosa, tudo é possível...”; ou em *Barbie Fairytopia* (2004), em que se vê e lê: “Ela conhecerá novas pessoas que testarão sua coragem e aprenderá o valor da verdadeira amizade” (ROVERI; SOARES, 2011, p. 148,149).

Assim, concluem Roveri e Soares (2011), naturaliza-se a menina como sensível, doce, paciente, dependente e fraca. Posteriormente, fechando o ciclo, quando a menina der lugar à adolescente, revistas de beleza irão ajudá-la a transfigurar-se naquela pessoa em que, desde seus primeiros anos de vida, lhe fora parâmetro de feminilidade. O mercado cosmético apresentará tudo o que se fizer necessário para manter sua visibilidade. Por fim, a medicina estética oferecerá a possibilidade de buscar uma solução aos problemas que o envelhecimento acarreta ao ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras aqui apresentadas, analisadas e discutidas apontam para a importância do ato de brincar para as instituições de ensino infantil e, principalmente, no desenvolvimento da criança (em suas dimensões social, psicológica, emocional, cognitiva, pedagógica e motora).

No entanto, como vimos no trabalho de Carvalho, Alves e Gomes (2005), essa potencialidade ainda não é devidamente aproveitada por profissionais da educação e pela escola que, não raro, ainda percebem este ato apenas como momento de diversão e não como possibilidade de ricas aprendizagens.

Por outro lado, é fundamental lembrarmos que os brinquedos também podem contribuir para reprodução dos antagonismos de gênero, como, por exemplo, a



anteriormente citada boneca Barbie que, tacitamente, inculca nas meninas uma série de valores e atitudes (machistas e patriarcais) consideradas como admiráveis e desejáveis.

Desse modo, lembrando Dantas (2002), é importante que o ambiente escolar possa se constituir em espaço que estimule a brincadeira, onde o adulto *proponha*, mas *não imponha* uma brincadeira; *convide* e *não obrigue* a criança a participar; e, sobretudo, mantenha a liberdade infantil nesse ato tão importante para a constituição do ser humano que é o brincar.

Não se pode ignorar, contudo, a fundamental presença da categoria social Infância na formulação das políticas públicas e investimentos que se fazem necessários, sobretudo, nas instituições de atendimento à Educação Infantil. O censo escolar da educação brasileira (BRASIL, 2021) mostrou inúmeras carências na infraestrutura destas instituições que podem afetar a qualidade do ensino, a atuação docente e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/kFpV5sBMYhTLMw39wXfyJ6M/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 9 nov. 2022.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.), **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, p.111-121, 2002.

JORGE, Adelaide Alves Dias.; VEASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia**, v.12, n. 2, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **ProPosições**, v. 19, n. 3, 2008.

KLEIN, Melaine. **A psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.



MIRADAS. Produção de “Território do Brincar”. Brasil, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jA3xhiFEoZ0&t=1s>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RIBEIRO, José Luis Duarte. Como fazer uma revisão bibliográfica, **Pós-Graduando**, 11 de junho de 2012. Disponível em: <<https://posgraduando.com/como-fazer-uma-revisao-bibliografica/>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v.20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie. **Educar em Revista**, Brasil, n. 41, p. 147-163, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076010.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

QUEIROZ; Norma Lucia Neris de; MACIEL; Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Pesquisas Teóricas*, **Paidéia**, v. 16, n. 34, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” (1993). Trad. Maria Letícia Nascimento. **Pró-Posições**, Campinas, v.22, n.1, v. 64, 2011.

SARACHO, Olivia N. Educational play in early childhood education. **Early Child Development and Care**, v. 66, 2006. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443910660105>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEALE, Ann. Revisiting the landscape of play. **Early Child Development and Care**, v. 171, n. 1, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.