

(Des)construções filosóficas sobre o brincar¹

Philosophical (de)constructions about Play

(De)construcciones filosóficas sobre el juego

DOI:10.18226/21784612.v29.e024007

Daniel Cardoso Alves²

Joyce Lucerna Amaral³

Nilzilene Imaculada Lucindo⁴

Resumo: Viver e brincar estão diretamente associados para a criança. Aprender e desenvolver, ainda que inconscientemente, também. Do ponto de vista da Filosofia e da Pedagogia, o brincar está diretamente relacionado com as noções de consciência, alteridade e práxis, o que significa refletir que é pelo brincar que o sujeito tem a sua primeira experiência autônoma com o prazer da vida em seu inconstante devir. Como parte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no biênio 2019-2020 entre pedagogos (as) em formação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), este artigo tem como objetivo evidenciar o brincar como uma ação que humaniza a criança, que ludicamente a ensina e que se constitui como uma prática de liberdade, pelo que, deve ser plenamente exercido e não meramente constar nos marcos legais como um direito da criança. Trata-se de uma revisão de literatura cujos resultados empíricos apresentados e discutidos são provenientes da referida pesquisa que, ancorada em uma abordagem qualitativa, valeu-se dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Como desfecho principal deste texto, constata-se uma carência da exploração da temática do brincar durante o percurso formativo dos participantes, uma vez que apenas 8% do total de horas que compõem o currículo se destinam a essa

¹ Este artigo é resultado da pesquisa intitulada “O brincar e o jogar na formação dos pedagogos da Faculdade de Educação da UEMG: pesquisas, teorias e práticas”, desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia (NEPPEP/CNPq), aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Doutor em Educação. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: dca.uemg@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail joyce.amaral@uemg.br.

⁴ Doutora (2023) e Mestra (2015) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP). E-mail nilzileneLucindo@yahoo.com.br.

discussão. Para mudar essa realidade curricular, urge, pelos elaboradores e mediadores dos currículos proclamados e praticados, a compreensão do brincar como dimensão fundamental da vida da criança.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Pedagogia; Filosofia; Currículos.

Abstract: Living and playing are directly associated for the child. Learn and develop, even if unconsciously, too. From the point of view of Philosophy and Pedagogy, playing is directly related to the notions of consciousness, alterity and praxis, which means reflecting that it is through playing that the subject has their first autonomous experience with the pleasure of life in its inconstant becoming. As part of qualitative research developed in the 2019-2020 biennium among pedagogues in training at a Faculty of Education, this article aims to highlight playing as an action that humanizes the child, that playfully teaches them and that constitutes a practice of freedom, therefore, it must be fully exercised and not merely included in the legal frameworks as a child's right. This is a literature review whose empirical results presented and discussed come from the aforementioned research which, anchored in a qualitative approach, used the procedures of bibliographical research, documentary research and field research. As the main outcome of this text, there is a lack of exploration of the theme of playing during the participants' training journey, since only 8% of the total hours that make up the curriculum are intended for this discussion. To change this curricular reality, there is an urgent need for the developers and mediators of the proclaimed and practiced curricula to understand playing as a fundamental dimension of a child's life.

Keywords: To play; Child; Pedagogy; Philosophy; Resumes.

Resumen: Vivir y jugar están directamente asociados para el niño. Aprenda y desarrolle, aunque sea inconscientemente también. Desde el punto de vista de la Filosofía y la Pedagogía, el juego se relaciona directamente con las nociones de conciencia, alteridad y praxis, lo que implica reflexionar que es a través del juego que el sujeto tiene su primera experiencia autónoma con el placer de la vida en su inconstante devenir. Como parte de una investigación cualitativa desarrollada en el bienio 2019-2020 entre pedagogos en formación de una Facultad de Educación, este artículo tiene como objetivo resaltar el juego como una acción que humaniza al niño, que lúdicamente le enseña y que constituye una práctica de libertad, por tanto, debe ejercerse plenamente y no simplemente incluirse en los marcos legales como un derecho del niño. Se trata de una revisión de la literatura cuyos resultados empíricos presentados y discutidos provienen de la investigación antes mencionada que, anclada en un enfoque cualitativo, utilizó los procedimientos de la investigación bibliográfica, la investigación documental y la investigación de campo. Como principal resultado de este texto, existe una falta de exploración

del tema del juego durante el recorrido formativo de los participantes, ya que sólo el 8% del total de horas que componen el currículo están destinadas a esta discusión. Para cambiar esta realidad curricular, existe una necesidad urgente de que los desarrolladores y mediadores de los planes de estudio proclamados y practicados comprendan el juego como una dimensión fundamental de la vida de un niño.

Palabras clave: Juego; Niño; Pedagogía; Filosofía; Currículums.

Introdução

A criança quando brinca imita o viver, isto é, na brincadeira ela aprende o devir da vida no seu inconstante movimento de felicidade, tristeza, vitória e derrota. Sob esse entendimento, em que o brincar imita a vida, apreende-se que a sua necessidade é inerente à essência do sujeito, a qual, segundo Freud (1920), tem no prazer a pulsão mais imperial, original e basilar do psíquico humano. Nessa aproximação com o pensamento freudiano, entende-se o brincar, neste artigo, como a pulsão prazerosa pela vida.

Tomado como um dom natural que instiga o ser na busca pelo prazer da vida, o brincar constitui-se como um direito vital do sujeito que contribui para a sua formação humana, pois é brincando que o ser explora as relações consigo e com o outro (as pessoas e o mundo) e exerce a sua possibilidade de estar, pertencer e se reconhecer no mundo. Sendo assim, brincando o sujeito toma consciência de si na relação com o outro; ao saber do outro, para Hegel (1992), o sujeito toma consciência dele mesmo, pelo que, “a consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido [...]” (Hegel, 1992: 126).

Esse entendimento hegeliano deriva da apropriação fenomenológica da filosofia kantiana sobre a concepção de consciência, assim ressignificada:

Quando o entendimento empírico conhece seu objeto – isto é, a natureza –, e pela experiência descobre a multiplicidade das leis particulares, imagina conhecer um outro que não ele mesmo; entretanto, a reflexão que constitui precisamente a crítica da razão pura mostra que tal conhecimento de um Outro só é possível por meio de uma unidade originária sinteticamente, de tal modo que as condições do objeto, da natureza precisamente, sejam as condições mesmas do saber dessa natureza. No saber da

natureza, portanto, o entendimento sabe-se a si mesmo; assim, seu saber do Outro é um saber de si, um saber do saber, e o mundo é o “grande espelho” onde a consciência descobre a si mesma (Hyppolite, 1999, p. 422).

Tem-se, então que, sob o prisma da psicanálise freudiana e da filosofia hegeliana, o brincar é a pulsão pelo prazer da vida inerente à natureza humana; é o despertar da consciência de si pelo/com o outro.

Mas, brincar também é uma ação que, a partir da reprodução lúdica da vida real, faz do sujeito cada vez mais humano. Logo, o brincar é uma ação-reflexão independente do patamar de consciência crítica em formação e/ou já (des)constituída pelo sujeito brincante.

Essa reprodução é, ao mesmo tempo, caótica e lógica. Caótica porque se refere a atos subjetivos que envolvem sensação, memória, imaginação e percepção praticadas pelo sujeito no processo de descobrimento de si e do outro. Lógica porque é um fazer descomprometido, mas que gera uma reflexão, uma forma de conhecimento (des)construída segundo um desencadeamento lúdico de ideias.

Por ser uma ação que humaniza o sujeito, é possível também relacionar o brincar com o que o clássico pensamento aristotélico denominou de ação/práxis, em que

A distinção entre ‘ação’ (práxis) e ‘produção’ (*poiesis*) é dada por Aristóteles quase sempre por evidente, e consiste no fato de que a ação não produz nenhum objeto diferente dela mesma, isto é, termina em si, enquanto a produção dá lugar a um objeto diferente de si, que é o produto (Berti, 1998, p. 157).

Esses diálogos com o campo do pensamento filosófico evidenciam que o conceito do brincar está concatenado com as noções de consciência, alteridade e práxis, o que significa dizer que, seja pela fenomenologia hegeliana ou seja pela lógica aristotélica ampliada pela filosofia marxista, segundo a qual “[...] é na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento” (Marx, 1984, p. 107-108), é pelo brincar que o sujeito tem a sua primeira experiência autônoma com o prazer da vida em seu inconstante devir.

Diante dessas premissas, compreende-se o brincar como uma ação prioritária predominante no tempo da infância, mas que acompanha o sujeito em todas as suas fases da vida contribuindo, portanto, para que ele, em suas ações brincantes, se constitua como pertencente a sua espécie.

Essa contribuição está relacionada às múltiplas dimensões do brincar, dentre as quais: o desenvolvimento motor pela experimentação do corpo com o espaço; afetivo, com o envolvimento emocional nos atos brincantes; cognitivo, quando se aprende com a ação em si e com aqueles nela envolvidos; artístico, com o afloramento de talentos; e, sobretudo, sociocultural a partir da criação de relações culturalmente situadas e restabelecidas no tempo e no espaço, tendo em vista que cultura

[...] se refere a alguma coisa que o sujeito cria, algo que ele inventa para preencher as diferenças com os outros. É algo que o sujeito fabrica em sua mente consciente. É um objeto intelectual. Mas não inclui apenas o intelecto. Inclui emoções. E não é logicamente perfeita. Inclui contradições e ambiguidades (Agar, 2002, p. 138, tradução dos autores).

A dimensão sociocultural do brincar é, sem dúvida, o principal elemento motivador deste artigo, que resultou da pesquisa científica intitulada “O brincar na formação dos pedagogos da Faculdade de Educação da UEMG⁵”, a qual tinha como objetivo geral apresentar as prescrições curriculares comparadas às percepções de pedagogos concluintes de um curso superior cinquentenário de Pedagogia acerca da formação brincante nessa ciência da educação.

Para tanto, ancora-se nos resultados obtidos por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa desenhada com base em Bogdan e Biklen (1994) e que utilizou como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental curricular e de campo.

Entende-se por abordagem qualitativa um tipo de pesquisa em que o investigador se comporta “[...] mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83). Assim, desprovidos de qualquer viés determinista, realizou-se a pesquisa de campo, cujo

⁵ A pesquisa desenvolveu-se no biênio 2018-2020 e tinha como objetivo geral investigar as concepções e as funções do brincar na educação escolar, na percepção dos pedagogos(as) em formação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

instrumento adotado, o questionário semiestruturado aplicado com 21 formandos⁶ de Pedagogia matriculados no último semestre curricular, possibilitou a produção das análises das informações apresentadas e analisadas neste texto. A esses participantes⁷, foram proferidas 33 perguntas sobre o perfil dos mesmos e acerca da relação entre a dimensão do brincar e a formação acadêmica deles próprios.

Neste artigo serão analisadas, por meio da adoção abordagem analítica denominada Análise de Conteúdo, à luz de Bardin (1991), 7 questões que mais se relacionavam com a temática recortada para este artigo. São elas: Você teve oportunidade de brincar livre na sua infância? Até que idade você brincou? Em qual nível escolar? Qual a sua concepção sobre o brincar? O que você pensa sobre a função do brincar na escola? Os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Por quê? Qual a relevância do brincar na formação dos pedagogos? As estratégias utilizadas pela FaE/UEMG durante a sua formação para trabalhar essa temática impactaram na sua concepção e no valor do brincar como ferramenta pedagógica? Comente.

As análises dos resultados desses questionamentos serão realizadas de forma associada com os achados provenientes da pesquisa documental curricular (Alves, 2020) e especialmente com base nos teóricos citados nesta introdução, sem desconsiderar o diálogo com outras contribuições teóricas, como as de Ute Craemer, Rudolf Steiner e Rudolf Lanz, que ajudam a ampliar o entendimento do tema desenvolvido ao longo do referencial teórico.

O artigo estrutura-se em quatro seções, em que a primeira se refere a esta introdução. Sequencialmente apresenta-se o referencial teórico no qual o brincar é compreendido como o momento que a criança atua no mundo dela, o que gera produção de consciência de si e do outro. Nessa mesma seção, o brincar é, ainda, filosoficamente problematizado como uma ação que possibilita a integração holística e o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual, artístico

⁶ A escolha dos estudantes do 8º NF (núcleo formativo) se deu pelo fato destas turmas já terem vivenciado praticamente todo o curso de Pedagogia e já terem passado por disciplinas que trabalham a ludicidade.

⁷ A fim de se preservar as identidades desses sujeitos, eles serão identificados pelos códigos S1 até S21.

e sociocultural da criança. Na terceira seção são apresentados os resultados produzidos com as análises das respostas dos participantes da pesquisa de forma associada com a fundamentação teórica do artigo. E a quarta seção destina-se a apresentar considerações finais evidenciando alguns desfechos analíticos.

Espera-se com este artigo evidenciar o brincar como uma ação que humaniza a criança, que ludicamente a ensina e que se constitui como uma prática de liberdade, que deve ser plenamente exercida e não meramente constar nos marcos legais como um direito da criança. O seu pleno exercício, todavia, depara-se com uma negligência histórica em relação à fase da infância da vida, muitas vezes tida como a menos importante diante do olhar preconceituoso para a criança e às coisas que cercam o seu mundo, dentre elas, o brincar.

O brincar livre e o despertar da consciência

Vive-se um mundo marcado pela instantaneidade em todos os aspectos da vida. Esta é, sem dúvida, uma das principais razões da negligência em relação ao brincar na contemporaneidade. Para esse mundo do imediato, que ignora as evidências do cotidiano porque, parafraseando Saramago (1999, p. 11), não pratica o “tempo das perguntas”, brincar equivale a desperdício de tempo.

A negligência do brincar associa-se a um pensamento secular que supervalorizou a fase adulta da vida em detrimento da infância, resultando num preconceito naturalizado em relação ao mundo infantil, fundamentado na concepção de criança sempre como uma mera expectativa de vir a ser e, por sua vez, a infância como uma passagem do nada ao tudo. Esse tudo seria a fase adulta, quando a criança efetivamente se tornaria um ser capaz.

Essa visão preconceituosa em relação ao mundo da infância é denominada por teóricos como Kohan (*apud* Chiapperini, 2006, p. 11) de adultocentrismo, em que o adulto sempre julga saber “*a priori* o que as crianças deverão ser, o modo como deverão viver, a forma mais correta do seu pensamento”.

Nessa mesma direção, Ghiraldelli (2006) lembra que no século XVIII:

A infância é vista como uma fase negativa, que deve ocorrer, sim, mas que deve passar. Deve terminar para dar espaço para o aparecimento do adulto enquanto antítese da criança. A infância, nessa acepção, é a época da rebeldia, e então a criança deve ser conduzida da heteronomia a autonomia por meio de regras exteriores, postas pelos adultos (Ghiraldelli, 2006, p. 18).

Entretanto, com os novos conceitos científicos de infância que se tem na atualidade, os quais são oriundos de amplos campos de estudos desenvolvidos a partir do século XX, em especial, da Neurociência, Psicologia e Educação, há um maior embasamento científico em defesa do tempo da infância de maneira mais apropriada, como se depreende do entendimento de Kuhlmann Júnior

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (Kuhlmann, 1998, p. 31).

Com isso, ao contrário de uma histórica visão reducionista acerca da forma de atuação do mundo pela criança, que se dá no brincar, na atualidade há um movimento desafiante em afirmá-lo como um dos maiores ganhos de tempo nessa fase da vida, pois é pelo brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, vivenciando situações de frustrações, limites, resiliência e de relacionamento interpessoal. Nas palavras de Craemer

A criança é a expressão mais pura e espontânea da força vital, a força divina da vida, da criação. Criar é juntar o mundo material, transformando-o por meio do mundo imaginativo de nossa alma. Como expressa Schiller (1992): entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge algo maior — o impulso lúdico. Brota da força de criação que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar (Craemer, 2015, p. 47).

Por essa acepção, o brincar é uma forma de conhecimento, pelo que, se insere como uma das modalidades da teoria do

conhecimento humano, a qual, de acordo Chauí (2000), tem como finalidade o estudo do

[...] conhecimento sensorial ou sensação e percepção; a memória e a imaginação; o conhecimento intelectual; a idéia de verdade e falsidade; a idéia de ilusão e realidade; formas de conhecer o espaço e o tempo; formas de conhecer relações; conhecimento ingênuo e conhecimento científico; diferença entre conhecimento científico e filosófico, etc (Chauí, 2000, p. 66-67)

Como modalidade do conhecimento humano, o brincar permite ao sujeito mobilizar sensações, memórias e imaginações diversas; refutar verdades restabelecidas, se iludir, despertar-se para a realidade, vivenciar variados tipos de relações, se situar espacial e temporalmente. Enfim, ao brincar o sujeito investe-se do papel de investigador e buscador de experiências consigo e com o outro, ou seja, se reconstitui num jogo de interioridades e exterioridades.

O ser e o estar criança, assim como o pertencer ao mundo real se dá, no tempo da infância, pelo brincar. E o brincar – e fala-se aqui do brincar livre – não admite realidades determinadas. Assim, brincando a criança recria o seu mundo particular subvertendo-se das determinações dadas por outrem que se julga superior. Talvez seja essa subversão o principal temor daqueles que têm o controle pela opressão do outro, mas metamorfoseada com o eufemismo de “[...] ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’” (Freire, 2004, p. 69 – grifos do autor).

O brincar livre refere-se àquelas ações lúdicas que ocorrem em todos os lugares, sem preocupação, sem tempo definido e sem nenhum compromisso com a cognição previamente estabelecida. Esse tipo de brincar demanda muito pouco para a

[...] vontade intrínseca da criança vir à tona. Um pedacinho de pau pode tornar-se um barco, um celular, uma mamadeira. Juntado com alguns pregos, pode virar um banquinho para a casa de boneca, pode virar TUDO! Alguns panos se transformam em boneca, em esconderijo, em palhaço, em... O adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida (Craemer, 2015, p. 48).

Conforme Craemer (2015), um brincar provem da imaginação, do contato com os elementos não estruturados da natureza e em que

o adulto participa tão somente como mediador, isto é, cuidando do preparo de um espaço seguro e apenas se apresentando quando requisitado pela criança.

Esse tipo de brincar espontâneo, autônomo e desprovido do estímulo dirigido se distancia daquele contemplado nas normativas educacionais e de formação de professores no Brasil, cujo tempo do brincar, inclusive do brincar direcionado, vem sendo cada vez mais escasso nos espaços escolares com as superficiais justificativas de que a atenção da escola deve ser o conteúdo, de que não há espaços adequados e/ou que se vive um tempo marcado pela predominância da cultura digital. No entanto,

Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano. Além disso, o brincar mistura idades, sexos, povos, culturas — assim, ele se torna contemporâneo. Por isso, o brincar criativo faz parte dos direitos humanos universais (Craemer, 2015, p. 47-48).

Ainda, se sabe que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) apenas virtualizam as necessidades inerentes à natureza humana. E é do humano, da criança, a necessidade do brincar para ser, estar e pertencer ao mundo. Essa necessidade antecede, atravessa e perpassa o fenômeno das TDIC, ou seja,

Apesar da tentação do tablet, dos jogos eletrônicos, do celular, das redes sociais, as crianças — que bom! — continuam brincando. Pode estar mais difícil, talvez, achar um ambiente propício para a brincadeira, mas essa necessidade intrínseca da criança consegue resistir à sedução hipnotizante dos meios eletrônicos. É tão fácil produzir um coelho de Páscoa na tela — tão mais difícil é criá-lo de feltro, de lã ou numa pintura de autoria. Mas o que acontece na alma da criança é duradouro: a alegria de ter vencido um desafio. “É o obstáculo que faz nascer o ser humano”, como disse Saint Exupéry, em seu livro *Terra dos homens* (Craemer, 2015, p. 47-48).

É esse tipo de brincar livre que deve ser valorizado pela sociedade e, que se apresenta como desafio para a escola, que parece esquecer que ela também está “[...] na praça, na beira do mar, embaixo da árvore... A escola é maior do que quatro muros e professores [...]” (Friedmann *et al*, 2015, p. 14).

Por tudo isso, apreende-se que brincando toda criança é um pouco cientista e filósofa, tendo em vista que, no movimento lúdico da brincadeira três consciências se inter cruzam: ingênua, mágica e crítica. O inter cruzamento dessas três consciências é assim explicado por Freire (1979):

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (Freire, 1979, p. 104, grifos do autor).

Portanto, o brincar é uma motriz para o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual, artístico e sociocultural da criança. Ao brincar ela caminha autonomamente para o despertar da consciência de si e do outro. Uma consciência ora mágica, ora ingênua e quiçá crítica, pois o que lhe importa não é o futuro de um mundo adulto, mas apenas conseguir ser dona de si e da sua imaginação no momento em que brinca, isto é, sua intenção é viver o agora, é estar no tempo presente. Coisa que o adulto raramente pensa, já que vive preso ao passado ou projetando o futuro, esquecendo-se, muitas vezes, da leveza de uma vida presente.

O brincar livre na Filosofia Antroposófica: entrelaces com a Pedagogia Waldorf

O brincar e as brincadeiras estão presentes nos recentes documentos que orientam a educação infantil brasileira – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Base Nacional Curricular Comum (2018). No entanto, a efetivação do brincar na escola, pelo que mostram vários estudos (Souza, 2011; Dantas; Costa; Santos; 2019; Gera; Tassinari, 2008), tem realmente perdido espaço para a alfabetização cada vez mais precoce, sendo a brincadeira utilizada mais como um instrumento

para aprender algo do que um tempo para viver, ser e estar criando, divertindo e aprendendo de outro modo.

Em contraponto a essa redução do tempo e espaço para o brincar e da visão utilitarista do mesmo, a pedagogia Waldorf, que surgiu na Alemanha em 1919 e está no Brasil há 65 anos em crescente expansão, tem resistido a esse discurso e mantido seu ideal do brincar livre na primeira infância. Nesta concepção pedagógica, as letras e os números são apresentados para as crianças por volta dos 7 anos de idade e antes, o que importa, é o brincar livre, o contato com a natureza, o estímulo ao fazer artístico e às ações de vida diária como vivendo numa casa em família, ou melhor num jardim de infância.

Conforme Pinto (2015), para várias famílias o brincar livre tem sentido, para as quais, viver a liberdade na infância tem grande valor e, por isso, escolhem esse tipo de educação para seus filhos. A educação infantil, na mencionada pedagogia, é bastante peculiar se comparada às escolas que tem incluído as tecnologias digitais desde cedo. Nas escolas que adotam a pedagogia Waldorf, as crianças brincam livre o tempo todo: uma parte do dia, dentro da sala de aula num ambiente semelhante a uma casa com brinquedos rústicos variados e, na outra parte do tempo, brincam em meio a natureza.

Como descreve Cichocki (2017), nas escolas Waldorf, as turmas da educação infantil são divididas em Maternal (crianças de 2 e 3 anos de idade) e Jardim de Infância (crianças de 4 a 6 anos de idade). As idades variadas enriquecem o brincar e o cuidar uns dos outros. Em geral os pequeninos de mais idade cuidam e ensinam muitas coisas aos mais novos e aprendem a respeitar o ritmo uns dos outros.

Na rotina das crianças estão incluídos momentos de aquarela, costura, marcenaria, jardinagem, rodas rítmicas, canções, brincar de pular corda, andar de perna de pau, preparar o pão, ajudar no lanche, lavar vasilha e arrumar a sala⁸. Assim, como disse Rudolf Steiner, criador da pedagogia Waldorf, “se a criança é capaz de se entregar por inteiro ao mundo ao seu redor em sua brincadeira, então em sua vida adulta será capaz de se dedicar com confiança e força a serviço do mundo” (Steiner, 2019, s. p.).

⁸ As atividades descritivas são oferecidas de forma variada nas escolas.

A filosofia que sustenta a pedagogia Waldorf é chamada de Antroposofia, ciência espiritual criada no início do século XX pelo filósofo Rudolf Steiner. Ela analisa o desenvolvimento humano de forma holística considerando corpo, alma e espírito. Desse modo, Lanz (2016) esclarece que não só o “pensar”, dimensão cognitiva tão enfatizada nas escolas em geral, é valorizado, mas também o “sentir” e o “agir” têm o mesmo grau de importância.

Com isso, até os sete anos de idade é necessário que a criança desenvolva o seu corpo e o seu agir no mundo com querer e vontade, cujo brincar constitui-se como o conteúdo principal desse setênio, cumprindo à escola oferecer um ambiente físico e anímico favorável para essa aprendizagem, que será a base, tanto para o conhecimento escolar futuro, quanto para a vida adulta.

O brincar nas escolas Waldorf, ancorado na filosofia de Rudolf Steiner, tem centralidade nos primeiros 7 anos de vida dos aprendizes. Nessa fase da vida, todo o desenvolvimento infantil e toda a aprendizagem necessária para a criança estão relacionados com o brincar livre num ambiente acolhedor e próximo à natureza.

Nos anos seguintes do desenvolvimento infantil, o lúdico não desaparece da escola Waldorf. Ele é ainda muito valorizado, porém, os aprendizes iniciam as práticas de leitura, escrita e a descobrirem o mundo de uma forma que combina harmoniosamente o lúdico e a escolarização. O currículo contempla muitas atividades corporais, artísticas e incluindo os trabalhos manuais, com muita beleza, encanto e alegria.

Para Steiner (2019), o exercício da liberdade começa na infância em que, quando a criança imita as pessoas, as ações significativas são internalizadas, assim como o que estiver no seu entorno. Por isso, “se não se implantar a força da imitação condizente na infância, as pessoas não se tornarão seres livres [...]. Porque somente pode constituir base para a liberdade social o que foi implantado na infância dessa maneira” (Steiner, 2019, p. 22).

Os brinquedos oferecidos para as crianças nesse ambiente escolar são, em geral, feitos de madeira, bambu, algodão, lã, sementes, folhas, pedras e outros elementos da natureza. Na proposta waldorfiana, deferentemente com o que predomina na sociedade, evita-se o uso de materiais plásticos, tendo em vista que,

conforme Almeida (2012) “plástico é um produto sintético que não existe na natureza e não ensina nada sobre ela. É um material liso e frio, não exala uma diversidade de cheiros e também não oferece uma diversidade de texturas, como os materiais naturais” (Almeida, 2012, p. 15).

Além disso, os brinquedos devem estimular a fantasia e a criatividade infantil, pois parte-se da premissa de que, brinquedos simples e não estruturados, permitem maior interação da criança com o objeto. Para citar um exemplo, as bonecas utilizadas na Pedagogia Waldorf não apresentam expressões de felicidade ou tristeza, elas têm três pontinhos no rosto: dois no lugar olhos e um maior na região da boca. Esse formato tem como intenção garantir que criança se sinta livre para explorar os sentimentos múltiplos durante as brincadeiras com as bonecas.

Pela breve caracterização desse princípio antropológico de vida que se intercrucza com o processo de escolarização da criança, já que apropriado pela ciência da educação, e que se convencionou chamar de Pedagogia Waldorf, dado o nome do seu precursor, compreende-se que, brincando a criança vivencia a sua infância e se escolariza, se expressando livremente e sendo protagonista do mundo lúdico por ela recriado e por ela a ser explorado em profundidade.

A consciência e o valor do brincar na concepção dos pedagogos da FaE/UEMG

Com a expectativa, introdutoriamente apresentada, de evidenciar o brincar como uma ação que humaniza a criança, que ludicamente a ensina e que se constitui como uma prática de liberdade, pelo que, deve ser plenamente exercido e não meramente constar nos marcos legais como um direito da criança. E sob o entendimento de que o pedagogo é o agente envolvido nas primeiras experiências brincantes da criança no ambiente escolar, apresenta-se, nesta seção, as informações produzidas a partir do questionário aplicado com 21 formandos do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, as quais versavam sobre experiências brincantes na vida e na formação acadêmica, bem como, sobre a pedagogização do brincar.

A escolha dos participantes teve dois critérios: a) estudantes que estavam em fase de conclusão do curso, pois já teriam, em tese, experienciado, na teoria e na prática, o brincar durante o percurso formativo; b) estudantes que, ao receberem em seus *e-mails*, se disponibilizaram voluntariamente em participar da pesquisa. Os endereços eletrônicos foram coletados durante a divulgação da pesquisa nas salas de aula, quando foi solicitado aos estudantes interessados que disponibilizassem nomes completos e *e-mails* em uma lista.

De posse da lista, foi possível o contato com cada estudante e dar início à rodada das entrevistas. Para tanto, em respeito aos princípios da ética em pesquisa, a fim de se preservar as identidades desses sujeitos participantes, eles foram identificados pelos códigos S1 a S21, em que S é inicial da palavra Sujeito e a numeração arábica de 1 a 21 equivale ao número de sujeitos participantes da pesquisa.

Ao serem questionados se tiveram a oportunidade do brincar livre na infância, 4,8% dos participantes deixaram de responder a essa questão. Dentre os respondentes, 85,7% responderam afirmativamente e 9,5% expressaram seus sentimentos e a intensidade em relação a essa possibilidade, como S8 e S12 que, respectivamente, assim se posicionaram: “Sim, contudo, menos vezes do que gostaria e “Sim, muito”.

Kishimoto (1995) define a brincadeira como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem como o jogo*” (Kishimoto, 1995, p.51, *itálico da autora*).

De acordo com Teixeira e Volpini (2014),

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam (Teixeira; Volpini, 2014, p. 82).

Para Real, Santos e Weber (2017), o brincar livre se caracteriza pelas “brincadeiras de conduta livre, aquela informal, onde o aluno é estimulado a fazer escolhas. No brincar livre, a criança deve

agir com autonomia, escolhendo os brinquedos, jogos, materiais, parceiros, entre outros” (Real; Santos; Weber, 2017, p. 1.278). Nas palavras dos autores, brincando livremente a criança também aprende.

Embora não tenha sido solicitado aos respondentes que justificassem o porquê, é possível inferir que esse brincar livre mantém estreita relação com as questões que envolvem o tempo histórico e o espaço. Essa questão também pode ser analisada em função da classe social e da condição socioeconômica do sujeito.

O tempo histórico e o espaço permitem, principalmente em cidades do interior, pela sensação, ainda que falsa, de tranquilidade, calma, sossego e segurança, um maior acesso a espaços livres, como praças, parques e ao próprio quintal da casa e de outros entes familiares, como os avós, o que não é tão comum nas agitadas e barulhentas selvas de pedra.

Para crianças da capital, por outro lado, o brincar livre pode ser impedido de se concretizar quando o espaço físico torna-se um limitador, tendo em vista, justamente, as características inerentes à zona urbana. Os grandes centros urbanos se constituem, em sua maioria, de prédios, restando a essas crianças a área de lazer delimitada nessas estruturas arquitetônicas ou brincar no período de férias quando, geralmente, visitam parentes no interior ou viajam para regiões praianas, serranas, por exemplo, quando seus pais buscam o descanso no sossego e na tranquilidade atrelada a algumas cidades bucólicas interioranas. Dessa forma, não possuir disponível um espaço adequado constitui-se um limitador do brincar.

Ainda em relação ao espaço, se faz necessário considerar o brincar livre no contexto da escola. Real, Santos e Weber (2017) afirmam que, “atualmente, o que é visto em algumas pré-escolas é que o brincar livre fica limitado a hora do recreio e, além disso, algumas escolas tentam controlar o cotidiano do aluno, impedindo a autonomia, a ação livre da criança” (Real; Santos; Weber, 2017, p. 1.285).

O tempo histórico interfere, conforme Kishimoto (1995), à medida que mudam os hábitos de criação e/ou quando a tecnologia se faz presente mediando as relações humanas. Muitas vezes, o brincar físico é deixado de lado e velhos brinquedos e parceiros são

substituídos pela tecnologia, especialmente jogos eletrônicos em computadores, *tabletes* e *smartphones* que possuem finalidades e sentidos distintos, conforme expõe.

Como dito, a classe social e a condição socioeconômica é o terceiro desses fatores que interferem no brincar. Geralmente, a criança é impedida de brincar em função de ter que auxiliar os pais nas atividades domésticas, a cuidar de irmãos menores e até mesmo a trabalhar para contribuir com o sustento da família, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) garanta o direito da criança ao lazer e, frisa-se, proíbe o trabalho para os menores de 14 anos. Definitivamente, num país como o Brasil, cujas disparidades econômicas são gigantescas, a oportunidade de brincar é para poucos.

Na sociedade contemporânea, que atribui valor às coisas que pragmaticamente atenderão aos princípios imediatistas e voláteis de vida e que, por isso, enxerga o brincar como um passatempo e/ou, na maioria das vezes, como perda de tempo, coerentemente o brincar esteve presente, entre a maioria dos respondentes, no período da infância e início da adolescência, seguindo-se os parâmetros etários estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, ao perguntar aos participantes sobre até qual faixa etária eles tiveram experiências brincantes, 15% responderam que brincaram até os doze anos incompletos, 70% disseram que brincaram até os 16 anos e 15% declararam ter brincado até a fase adulta.

Intriga o fato de que esses percentuais revelam que crianças não têm brincado, quando se compara que os números obtidos na fase adulta são os mesmos constatados na fase da infância. A oportunidade do brincar é visivelmente percebida na adolescência. Esses participantes, certamente, tiveram negado o direito do exercício da liberdade pelo brincar na vida. Nas palavras de Friedmann (2015), não lhes foi dada a oportunidade de voz e escuta, em que

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos. E o que significa ouvir, escutar

as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções (Friedmann, 2015, p. 40).

Por outro lado, constata-se que, em se tratando do brincar na escola, quando questionados sobre até que nível de ensino eles tiveram a oportunidade de brincar, a maioria, ou seja, 80% responderam pré-escola e creche, o que significa inferir que os 85% que responderam ter brincado na adolescência e/ou fase adulta, no questionamento anterior apresentado, referiam-se a experiências brincantes na vida extraescolar. Os outros 20% responderam que brincaram até o ensino fundamental.

Questionados sobre a função escolarizadora do brincar, a totalidade enalteceu nos seus depoimentos a importância do brincar para uma aprendizagem mais efetiva, lúdica, saudável e livre; para a criação de vínculos, formação humana e qualificação dos relacionamentos; para o desenvolvimento de habilidades físicas, linguísticas e intelectuais; e para entreter, divertir e ressignificar o espaço escolar aos olhos da criança. Entretanto, 10% frisaram a escassez da oportunidade de experiências brincantes na escola. Para tanto, apresenta-se os seguintes depoimentos:

S1 – Fundamental, mas infelizmente tem sido feita somente em 15 min (do recreio) ou nos últimos minutos da sexta feira antes de acabar a aula.

S4 – É muito importante, como disse na questão anterior, o brincar possibilita que as crianças se desenvolvam fisicamente e psicologicamente.

S6 – Importante para desenvolver oralidade, estabelecer confiança entre aluno e professor. Tornar a escola menos chata.

S13 – Além de ser libertador o brincar na infância e na escola é uma ótima oportunidade de trabalhar valores e respeito ao próximo.

Por esses depoimentos, percebe-se que o brincar assume múltiplas funções no ambiente escolar o que se referem ao desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos pedagógicos e humanos, por isso:

[...] a brincadeira livre, espontânea, se faz urgente com toda a sua potencialidade criativa dentro da escola, será

necessário que a escola consiga flexibilizar sua estrutura para receber essa manifestação em sua inteireza. Essas mudanças exigem considerar aspectos bem práticos, como espaços, materiais e tempos diferenciados (Eckschmidt, 2015, p. 75).

Continua a referida autora, na defesa da importância de um olhar fluido que, independente da intencionalidade pedagógica explícita, contribuirá para o pensar-fazer pedagógico, dispondo que

[...] antes de tudo, exigem educadores disponíveis à transformação de seu olhar para a criança. Um olhar que perceba a criança em sua expressão e que recolha o impulso pedagógico por alguns instantes. Mesmo que em um primeiro momento a mudança traga certo desconforto, aos poucos ela vai construir um educador que tem como fonte de pesquisa sua própria observação da brincadeira da criança, fonte de autonomia para sua conduta, utilizando a proposta pedagógica como apoio à sua experiência de vida. Essa autonomia, que deveria ser conquistada no percurso de nossa vida, traz a possibilidade de um ser humano livre (Eckschmidt, 2015, p. 75).

Em relação à função cognitiva do brincar para as crianças no espaço escolar, perguntou-se aos 21 participantes da pesquisa qual seria a relação entre os jogos, brinquedos e brincadeira com o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre essa pergunta, todos evidenciaram algum aspecto dessa relação, apresentando os seguintes motivos:

S4 – [...] através dos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças estão em contato com novos desafios que buscam solucionar.

S6 – Favorece a construção de senso crítico, através das regras, convivência, permite deixar o processo 'leve'.

S8 – [...] para desenvolver autonomia, ativar a mente infantil, socialização e psicomotricidade.

S10 – [...] eles possibilitam a criança desenvolver a criatividade, o imaginário, o faz de conta, a memória, a atenção, a ideia de espaço e tempo, dentre outros.

Os participantes defendem, assim, que os jogos, brinquedos e brincadeiras se articulam como um conjunto de saberes e fazeres que potencializam o processo de ensino e de aprendizagem das crianças à medida que, por meio de instrumentos e práticas brincantes, elas se inserem numa “[...] rede de regras complexas ao mesmo tempo aprendem a subordinar-se a regras a essas regras como a subordinar

a elas o comportamento das outras e a agir nos limites rigorosos traçados pelas condições da brincadeira” (Vygotsky, 1989, p. 263).

Todavia, há que se considerar que o “brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)” (Kishimoto, 1994, p. 7), pelo que, devem sempre partir da motivação, do interesse e da ação da própria criança para que cumpram o efeito educativo e lúdico sem anulá-la do processo desde a sua origem no estabelecimento das regras, por exemplo.

Na questão que indagava acerca da relevância do brincar na formação de pedagogos, é possível identificar dois aspectos evidenciados pelos estudantes. O primeiro é alusivo a essa relevância do brincar na formação. Todos fazem menção a essa importância. O segundo aspecto relaciona-se à pouca exploração dessa temática durante a formação, o que também foi bastante ressaltado.

De uma forma geral, os participantes da pesquisa compreendem que o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil e para a educação das crianças. Além disso, constitui uma forma do docente compreender a criança e se aproximar do seu mundo. Os excertos abaixo ilustram a concepção dos participantes:

S6 – Muito alta, visto que os pedagogos são profissionais que devem pensar sobre a educação e o brincar desempenha um papel fundamental na educação das crianças.

S10 – Seria essencial, pois o ensinar a brincar é importante na educação, por muitas vezes a criança desenvolve isso sozinho. Então incentivos que venham da escola promovem a socialização, interação entre os pequenos, além de desenvolver a imaginação.

S17 – Acredito que completa de maneira lúdica a nossa formação, mostrando a relevância da brincadeira na formação física e mental da criança.

S18 – O pedagogo compreendendo a importância do brincar, consegue se aproximar mais do mundo infantil.

O brincar como forma do professor compreender o universo da criança encontra ressonância nas palavras de Teixeira e Volpini quando essas autoras mencionam que:

Através da observação do lúdico, o educador pode obter importantes informações sobre o brincar. E essas

informações definem critérios como: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolvem as crianças, quais as competências dos jogadores, qual o grau de criatividade, de autonomia, iniciativa e criticidade, quais as linguagens utilizadas pelos envolvidos, se possuem interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação pelo brincar, se demonstram colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião (Teixeira; Volpini, 2014, p. 85).

A investigação realizada revelou que, no entendimento dos participantes da pesquisa, há uma carência de explorar mais essa temática na formação dos pedagogos, como foi destacado por 6 respondentes:

S1 – De suma importância! Formar pedagogos que possam levar pra qualquer lugar a consciência que o brincar é importante e não somente nas aulas de educação física.

S2 – É importante e deveria ser mais explorado.

S7 – Totalmente importante. Apesar de ainda serem poucas as disciplinas que trabalham essa questão.

S9 – Essencial e pouco explorada na faculdade (S9).

S17 – Muito importante. Mas nossa carga horária em relação a este tema é ínfima.

S19 – Muito importante. Mas nossa carga horária em relação a este tema é ínfima.

Diversas pesquisas realizadas (Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018; Libâneo, 2010; Nunes, Araújo, Lucindo, 2019; Pimenta *et al*, 2017) têm demonstrado as fragilidades que perpassam a formação de pedagogos no Brasil. Nos cursos ofertados por algumas instituições de ensino superior, os estudos de temáticas voltadas a alfabetização e letramento, a gestão, a Educação Infantil e aos espaços não escolares tem sido insuficientes durante o processo formativo e acabam por gerar insegurança nos estudantes quando atuarão profissionalmente ou, até mesmo, faz com que os egressos busquem especializações para aprofundar no estudo desses conteúdos. Esse fato pode encontrar explicação no grande número de disciplinas que se fazem presentes no plano curricular do curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura) e/ou devido a uma carga horária ínfima que é destinada a alguns conteúdos que, por suas especificidades, demandariam um maior tempo de estudos.

No que concerne ao brincar, a análise do currículo do curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade

do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) demonstra que essa temática se faz presente em apenas 05 disciplinas, o que totaliza 8% do total de horas-aula que compõem o currículo. Essa temática também não é evidenciada de forma explícita dentre os intitulados estudos de Enriquecimento Curricular. Logo, também há uma insuficiência de estudos dessa temática, conforme declararam os participantes da investigação.

Ao serem questionados se as estratégias utilizadas pela FaE/UEMG para trabalhar essa temática impactaram a concepção deles e o valor do brincar como ferramenta pedagógica, dos 19 que responderam a essa questão, 68,4% consideraram que sim; para 15,8% houve certo impacto, mas deixou a desejar e o restante de 15,8% afirmaram que não houve impacto. Os relatos podem ser observados abaixo:

S1 – De forma muito significativa. Quando entro em uma sala de aula e tenho que dar uma aula sempre procuro iniciar minhas aulas com alguma brincadeira.

S2 – Sem a contribuição externa que eu já tinha acho que teria impactado pouco.

S5 – Em alguns casos, sim. Por exemplo, com as professoras que nos ensinaram e trouxeram essa abordagem, foram essenciais para esse desenvolvimento. Porém, outras apenas expuseram o assunto, sem maior aprofundamento.

S9 – Sim, mas poderia ter sido melhor. Saio da FAE sem conhecer a brinquedoteca, pois quando o professor programou de levar a turma não conseguiu autorização.

S11 – Consideravelmente. Comecei olhar a brincadeira como essencial ao desenvolvimento da criança, e como uma manifestação subjetiva que pode ser lida por quem vê de fora. Como se não brincar culminasse no aborto de um direito fundamental de qualquer pessoa, independente da idade, e conseqüentemente teríamos pessoas com possíveis deficiências de desenvolvimento. Mas confesso que gostaria de aprofundar no estudo dessa temática.

S19 – A FaE não aplica muitas atividades ou dicas para esse trabalho. Os professores trabalham mais com teoria que prática.

As respostas obtidas indicam que para maioria dos participantes as estratégias impactaram sua concepção e o valor acerca do brincar, contudo, observa-se que esse impacto se deu muito mais a partir do estudo da teoria, conforme ressaltou S19, do que em função da própria prática, já que, como demonstrou o relato de S9 não foi possível nem sequer visitar a brinquedoteca, espaço que seria o

mais adequado para exercitar, experimentar e instigar a formação de um pedagogo brincante. Ou, em outras palavras, associar teoria e prática.

Ao analisar essa questão, se faz necessário refletir sobre a infraestrutura, os espaços e os materiais que as instituições formadoras disponibilizam para o desenvolvimento de seus cursos, uma vez que esses podem auxiliar, garantir e instigar a realização de práticas diversificadas, o aprendizado e, futuramente, a adoção de tais práticas quando os pedagogos estiverem atuando profissionalmente.

Gatti e Barretto (2009, p. 175) apresentam uma preocupação com o grande número de aulas expositivas e a escassez das aulas práticas, uma vez que “na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato [...]”. Neste caso, como formar um pedagogo que deverá empregar estratégias relacionadas ao brincar como ferramenta pedagógica, se durante sua formação essas estiveram ausentes ou foram impossibilitadas?

Considerações finais

O brincar se constitui como uma necessidade sociocultural indispensável para a criança. Brincando, enquanto ser de criação, ela simula a realidade e permite-se apropriar-se do mundo de forma ressignificada, porque única, singular e sempre inédita. É brincando que a criança interage socialmente, convive, participa, explora, se expressa e se autoconhece.

O período que caracteriza a infância necessita ser vivenciado em sua plenitude, sem que as brincadeiras sejam negligenciadas, pois são elas direitos indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A fase da infância deve ser vivida de maneira apropriada, respeitando-se os tempos e os espaços que os infantes reservam e dedicam a essa ação.

O brincar, nesse sentido, possibilita a criança ser. Por isso, no contexto escolar, ele não deve ser expropriado em virtude do conteúdo ou com foco exclusivo na aprendizagem. Sua finalidade

representa uma dimensão que ultrapassa esses propósitos, uma vez que propicia o desenvolvimento integral do ser humano.

Conforme dita a legislação, o pedagogo, profissional graduado pelo curso de Pedagogia é quem está apto a lidar com as crianças na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil. Assim, é condição *sine qua non* que as Universidades formem adequadamente esse profissional para que o lúdico e as brincadeiras adentrem o universo escolar, sem que haja uma dissociação da tríade cuidar-educar-brincar.

Para tanto, é preciso garantir nos currículos desse curso a inclusão de disciplinas de cunho teórico e prático que contribuam para que o futuro profissional de Pedagogia reflita acerca desta temática e aborde a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil. Não menos importante, também se faz necessário às instituições de ensino superior destinar materiais e espaços/ambientes para que os graduandos possam experimentar jogos, brincadeiras e vivenciar outras práticas capazes de fundamentar a sua futura atuação profissional com a criança.

Os autores referenciados ao longo do texto demonstraram a importância do brincar livre para a formação do ser humano e os dados coletados durante a pesquisa evidenciaram que a maioria dos participantes desta investigação teve a oportunidade do brincar livre. Há que se ressaltar que fatores a exemplo do tempo histórico e da escassez e/ou inadequação de espaços se apresentaram como limitadores capazes de interferirem nessa vivência.

Neste limiar, considerando a educação das crianças pequenas como um direito obrigatório e a tríade cuidar-educar-brincar como fundantes dos processos que se realizam na Educação Infantil, as escolas de Educação Básica também necessitam dispor de espaço físico adequado bem como de tempos livres para que o brincar esteja inserido nas atividades realizadas.

Como a educação não é tarefa exclusiva da escola, cabe também à família propiciar a inserção das crianças em espaços diversos das cidades para que possam desfrutar, além do espaço escolar, do brincar livre. Logo, também compete aos gestores dos diferentes poderes investirem em políticas públicas que possibilitem à

população ocupar a cidade e esses diferentes espaços para que deles possam usufruir.

Finalizando, destaca-se que há entre os respondentes desta investigação uma nítida ideia acerca do lugar central que o brincar ocupa no desenvolvimento infantil, entretanto, foi constatada a escassez de experiências brincantes na escola. Da mesma forma, os participantes da pesquisa indicaram a carência da exploração dessa temática durante a sua formação no curso de Pedagogia, uma vez que apenas 8% do total de horas que compõem o currículo se destinam a essa discussão, o que enseja, conforme indicado, que as instituições de ensino superior têm um papel importante na reversão desse cenário. Acrescenta-se a estas, as instituições de educação básica e o sistema educativo como um todo com vistas a mudar o cenário apresentado.

Referências

- AGAR, M. *Language Shock*. Understanding the culture of conversation. New York: Perennial, 2002.
- ALMEIDA, K. E. de. *Minha querida boneca*: Uma orientação para pais, professores e educadores segundo as ciências espirituais. 3. ed. rev. Campinas: Associação Beneficente Três Fontes, 2012.
- ALVES, D. C. Por um Pedagogo Brincante. *Revista Licere*, v. 23, p. 546-586, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/24869>. Acesso em 15 dez. 2020.
- ARISTÓTELES. *Metafísica [Métaphysique]*. Trad. Jean Tricot. Paris: Vrin, 2000.
- BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A.; WESHENFELDER, N. V. Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Brasil, 1991.
- BERTI, E. *As razões de Aristóteles*. Trad. de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Leituras Filosóficas).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13.07.1990, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 08 dez 2020.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHIAPPERINI, C. (Org.) *Walter Kohan – Infanzia e filosofia*. Milano: Morlacchi, Editore, 2006.

CICHOCKI, M. S. É tempo de brincar: pedagogia Waldorf. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO “Cultura, currículos e saberes”, 13., 2017, Curitiba – PR. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2017.

CRAEMER, U. O brincar na comunidade: Uma comunidade se transforma com a arte lúdica. In: Renata Meirelles. (Org.). *Território do Brincar – diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

DANTAS, Edilene S.; COSTA, Mayara A.; SANTOS, Sintiane M. *O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na educação infantil*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco. Orientador: Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraiúbas.

ECKSCHMIDT, S. O brincar na escola: Entre tantos caminhos. In: Renata Meirelles. (Org.). *Território do Brincar – diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREUD, S. *Más allá del principio de placer*. Amorrortu editores, 1920. v. XVIII

FRIEDMANN, A.; PIORSKI, G.; SANTOS, M. F.; CRAEMER, U.; SAURA, S. C.; LAMEIRAO, L.; ECKSCHMIDT, S.; LEITE, A. C. A. Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: Renata Meirelles. (Org.). *Território do Brincar – diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

GERA, M. Z. F.; TASSINARI, A. M. O espaço do brincar na educação infantil: um estudo em creches e pré-escolas. In: IX Encontro de Pesquisadores do Uni-FACEF, 2008, Franca/SP. *Anais do IX Encontro de Pesquisadores do Uni-FACEF*. Franca/SP: Uni-FACEF, 2008.

GHIRALDELLI, P. J. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HYPPOLITE, J. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do espírito de Hegel*. Tradução de Sílvio Rosa Filho. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortês, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, v. 6, n. 2[17], 46-63, jun. 1995.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARX, K. *A ideologia alemã* – 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de; LUCINDO, N. I. As vozes de egressos de Pedagogia de uma IES Pública Federal: entre as políticas e a formação de pedagogos. *Colloquium Humanarum*, v. 16, p. 04-18, 2019.

PIMENTA, S. G. *et. al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades

na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em 24 set. 2018.

PINTO, J. da S. S. P. *A escolha de escolas Waldorf por famílias de camadas médias*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

REAL, H. R.; SANTOS, D. F. M. dos; WEBER, M. M. O brincar livre: reflexões para o professor de pré-escola. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO “Cultura, currículos e saberes”, 13., 2017, Curitiba – PR. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23654_12640.pdf. Acesso em 08 dez. 2020.

SARAMAGO, J. *Memorial do Convento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SOUZA, E. C. S. Ausência do brincar na educação infantil de uma escola no município de Santo Estevão. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, Aracajú, Sergipe. *Anais [...]* Aracajú, 2011.

STEINER, R. *A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das escolas Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2019. (Original: 1919).

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

Daniel Cardoso Alves • Joyce Lucerna Amaral • Nilzilene Imaculada Lucindo

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**Submetido em 05 de maio de 2024.
Aprovado em 10 de setembro de 2024.**