

ARTIGO

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO PARA O BRINCAR

Yolanda Dantas de Oliveira¹

Resumo: É objetivo deste texto refletir sobre o brincar na escola de Educação Infantil, considerando-o como um direito da criança e entendendo que esse direito foi estabelecido em razão do que o brincar representa para a garantia da sua alteridade. Para isso, são destacadas as principais concepções sobre o brincar em suas relações com a prática docente.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Prática docente.

Introdução

Estudos na área da Educação Infantil (CAMPOS, 2002; ROSEMBERG, 2002; MARTINS; BRETAS, 2008) são indicativos de que a ação docente em creches e pré-escolas no Brasil se apresenta ainda refratária ao debate educacional dessa área, informado por aportes

¹Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Criança, Infância, Educação (GEPICIE) e do Núcleo de Estudos de História da Educação de Sergipe. E-mail: yolandadantas@yahoo.com.br.

teóricos no âmbito de diversas ciências² – debate intensificado no país desde a década de 1980 – e aos avanços legais das últimas décadas, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Os desafios a vencer, no que diz respeito a essa etapa da educação, continuam sendo superar a dicotomia entre **cuidar** e **educar**, bem como a concepção que identifica as instituições de Educação Infantil com o modelo do Ensino Fundamental, com maior ênfase no que se refere à pré-escola.

Os avanços teóricos e legais quanto à educação da criança pequena, verificados, sobretudo, desde as duas últimas décadas do século XX, são indicativos de um consenso que desde então veio se construindo acerca não somente do papel social e político da Educação Infantil, mas também do valor educativo/formativo de creches e pré-escolas para a criança³.

Esse consenso tem apoio no entrelaçamento de pelo menos dois princípios que são fundamentais ao entendimento da importância da educação da criança fora do ambiente doméstico: o da relevância da educação nos primeiros anos de vida, em espaços coletivos adequados às suas características e necessidades, e aquele que define a Educação Infantil como um direito no que diz respeito tanto ao acesso quanto à qualidade dessa educação em tais espaços. A importância dessa etapa da educação se justifica, assim, em razões que se referem diretamente à criança e não mais apenas em razões relacionadas a interesses exteriores a ela, como o fato de a mãe ser trabalhadora – ainda que este fato continue sendo um interesse social e politicamente válido.

O reconhecimento do papel educativo/formativo das instituições referidas – creches e pré-escolas – para a criança assenta-se também em premissas que ressaltam sua competência desde o momento em que

²Em Sergipe, tais indicações vêm sendo confirmadas por meio das observações em creches e pré-escolas públicas de Aracaju e região metropolitana, relacionadas à orientação do estágio curricular em Educação Infantil (Estágio Supervisionado II) dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe/UFS, bem como à realização de estudos monográficos de conclusão do referido curso sob a minha orientação.

³Na literatura específica que trata da Educação Infantil, o termo *criança pequena* é adotado para identificar as crianças em idade de 0 a 6 anos, embora, no presente, a extensão dessa primeira etapa da Educação Básica tenha sido, por força de lei, limitada às crianças de até 5 anos.

nasce, o papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das potencialidades do ser humano e as interações socioculturais como o *locus* constituidor do sujeito⁴. Relaciona-se assim a tais premissas o reconhecimento da importância do outro no processo de apropriação do mundo pela criança – dos adultos com os quais ela interage de forma mais imediata, seja na família, seja na escola, e dos seus pares, as outras crianças – e de que ela é protagonista das aprendizagens que realiza, sendo, desse modo, sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento⁵.

Disso decorre que o papel das instituições voltadas para a educação da criança nos primeiros anos de vida, tal como anteriormente referido, se contrapõe: 1) tanto à visão filantrópica e assistencial que historicamente permeou as práticas relacionadas a essa educação antes da escolaridade formal e, 2) quanto à identificação de tais instituições com o modelo escolarizado.

O primeiro aspecto é uma referência ao modo como o atendimento em creche historicamente veio se constituindo no Brasil, e que com a Lei 9.394/96 se pretendeu superar⁶: como espaço destinado à proteção e cuidado com a criança pobre, supostamente sem nenhuma finalidade educativa, conforme estudos realizados por Kuhlmann Jr. (1998). Nesse modelo de atendimento, à criança, por razões que insistentemente têm sido debatidas na produção teórica na área, são negados desafios que podem favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento dela nas diversas dimensões que a constitui. No que diz respeito a essa privação de oportunidades, inclui-se a negação às crianças de viverem situações próprias à infância como brincar, imaginar, criar.

⁴ O desenvolvimento da ciência, aprofundado, sobretudo no século XX, permitiu que saíssemos de uma situação de indiferença quanto às peculiaridades da criança para uma outra, de reconhecido avanço do conhecimento sobre ela e de crescimento da sua valorização social. Ela não é mais apenas um organismo em formação, nem um recipiente vazio onde os adultos depositam suas impressões sobre o mundo. A Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, dentre outros campos do conhecimento, reconhecem a infância como uma importante fase na constituição dos sujeitos. Apresentam-nos a criança como sujeito competente, fadado ao conhecimento desde que nasce; como sujeito social que produz e é produzido numa dada cultura; como cidadã.

⁵ Um dos pressupostos da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1989) é o de que a aprendizagem é desencadeadora do desenvolvimento.

⁶ Não se pode afirmar que a mudança estabelecida pela legislação em vigor, ou seja, a integração da creche na Educação Básica, já se configure como uma realidade no Brasil. Os sistemas de ensino têm encontrado dificuldades em realizar essa passagem das creches do âmbito da Assistência Social para o da Educação, por razões diversas cuja análise escapa ao objetivo deste trabalho.

Quanto ao segundo aspecto, este se refere à realidade da prática da pré-escola que, sobretudo a partir da década de 1970, veio sendo orientada por uma concepção que a identifica com a escola de Ensino Fundamental – o que também se pretendeu superar com a Lei 9.394/1996. Tem-se como consequência de tal identificação a antecipação de conteúdos e metodologias que são comuns a essa última escola, o que, via de regra, tem como implicações: cuidado e educação também concebidos de formas distintas, com a supervalorização do segundo aspecto e a subestimação do primeiro quanto ao seu potencial educativo; ausência de atividades no âmbito das múltiplas linguagens, de modo a possibilitar à criança a expressão em suas diferentes formas e o não reconhecimento dela como ser de cultura. Por fim, na pré-escola, implicada com esses aspectos vem também a negação à criança do direito ao brincar, embora na origem, por razões aparentemente distintas das que justificam a privação desse direito no interior da creche⁷.

Na pré-escola, a prioridade recai ainda nas atividades de ler, escrever e contar – melhor dizendo, no mecanismo de ler, escrever e contar – de modo que não há espaço para a brincadeira, para as atividades lúdicas de modo geral. A história dessa instituição é marcada por uma supervalorização da dimensão intelectual em detrimento da brincadeira, da expressão, da emoção, aspectos aos quais a ludicidade se vincula.

Nestas considerações iniciais, procurei destacar que, tanto a concepção assistencial de educação, nos termos em que analisa Kuhlmann Júnior (1998), que orienta as práticas no interior das creches, quanto a concepção escolarizante que também se manifesta nessa instituição, mas que orienta, sobretudo, as práticas no interior da pré-escola implicam, como uma das diversas consequências para a criança, na negação do direito ao brincar.

Esse pressuposto tem orientado estudos de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe/UFS, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa, Criança, Infância e Educação/GEPCIE,

⁷ Compreende-se que na origem de tal negação, seja na creche, seja na pré-escola, está a concepção do homem que se deseja formar – e, quanto a isso, o lugar social que ele ocupa funciona como critério balizador para o acesso não somente aos bens materiais, mas também aos bens culturais – em face a um determinado modelo de sociedade que se deseja construir.

do Departamento de Educação. Em artigo que publiquei na Revista Candeciro, da Seção Sindical dos docentes da UFS (2003, p. 26-28), sob o título “Direito à infância, direito ao brincar”, destaco algumas contradições relacionadas à situação da criança e da infância no Brasil tendo como contraponto os avanços legais ocorridos a partir da década de 1980 do século passado, assim como o tem feito outros especialistas na área. Revisitando esse texto verifico – informada pela produção teórica relacionada ao tema e pelos estudos que estamos realizando em creches e pré-escolas na cidade de Aracaju-SE e região metropolitana – que as referidas contradições persistem como uma realidade que continua a afrontar a cidadania da criança, ao impedir a efetivação de uma série de direitos estabelecidos pela legislação há mais de 15 anos⁸. Dentre tais direitos, está o direito ao brincar “que é condição importante para a garantia do direito à infância” (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Do ponto de vista legal, brincar é um direito da criança. Esse direito diz respeito a um conjunto de direitos fundamentais destacados na Convenção das Nações Unidas, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente: “o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania, [...] que vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer” (REDIN, 1998, p. 57). A Constituição Federal de 1988, no capítulo VII, art. 227, estabelece que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, **à cultura** [...]” (grifos nossos). No artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o direito ao brincar é estabelecido como um direito fundamental da criança e do adolescente e é concebido como um dos aspectos do direito à liberdade.

A garantia do direito ao brincar é assim uma prerrogativa tanto da família como do Estado. E, nesse sentido, a escola de Educação Infantil, como espaço formalizado para garantir a educação da criança pequena fora do ambiente doméstico, é investida da responsabilidade de contribuir para a sua efetivação.

⁸ Já se passaram 23 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, 21 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É objetivo deste texto fazer breves considerações sobre o espaço do brincar na prática docente na escola de Educação Infantil, tomando-o como um direito da criança, mas, ao mesmo tempo, entendendo que esse direito foi estabelecido exatamente pelo que essa ação, a do brincar, representa em relação à alteridade da criança e da infância. O pressuposto que orienta este trabalho é o de que creches e pré-escolas são também lugares de se viver a infância.

Assim, será feita uma síntese das principais concepções sobre o brincar, procurando destacar as implicações que delas decorrem para a prática docente, quanto a oferecer à criança oportunidades de participar de atividades lúdicas, especialmente daquelas que envolvem a brincadeira.

Enfoques teóricos sobre o brincar em suas relações com a prática docente

Vários são os olhares a partir dos quais se analisa a importância do brincar para a criança e que orientam a prática docente, especialmente na escola de Educação Infantil. Do ponto de vista da Pedagogia, a importância dessa ação é reconhecida desde os seus primórdios. Conforme destacado por Almeida (2003), na Grécia Antiga, os jogos educativos na educação da criança, desde os primeiros anos de vida, eram indicados por Platão. O valor social do jogo foi reconhecido também por outros pensadores como Sócrates e Aristóteles.

Na modernidade, o brincar na educação das crianças encontra espaço em proposições de diferentes pedagogos, ganhando centralidade especialmente na pedagogia de Froebel, educador alemão criador do Kindergarten – no Brasil, esse modelo de escola foi difundido sob a denominação de Jardim da Infância – embora ele tenha adotado como referência um modelo de criança idealizada⁹.

⁹ Froebel adotou o pressuposto de que a criança é a “semente do amanhã e fruto de tudo do que de mais puro e bom existe, o que o leva a acreditar que todos partimos do mesmo ponto e com as mesmas condições” (ARCE, 2002, p. 85). A pedagogia froebeliana, como observa a autora referida, não se constituiu de forma isolada do contexto histórico da época em que viveu seu criador – entre o final do século XVIII e início da segunda metade do XIX –, desse modo, expressa princípios de adaptação social e de valorização aos talentos individuais, concernentes com concepções sociais gerais, à época, vigentes. Tolher os interesses individuais das crianças corresponderia à privação da liberdade. Analisando esses princípios ela destaca que para Froebel “todos têm os mesmos

Froebel criou uma pedagogia centrada no brincar. Ele observou que as crianças expressavam a forma como viam o mundo por meio do jogo e da brincadeira (ARCE, 2002), conforme diz:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança [...]; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem nesse estágio e, ao mesmo tempo típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do alto sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando? – Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? Como já indicado a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância (FROEBEL, 1887, p. 55 apud ARCE, 2002, p. 60).

Como se observa no excerto citado, na brincadeira, a criança representa o seu interior. Por meio dela, estabelece uma conexão mais profunda com a natureza e nela encontra satisfação e alegria. Além disso, como verifica Kishimoto (1998), na pedagogia froebeliana, o brincar tem como objetivo educar e desenvolver a criança.

Um dos pressupostos que orienta essa pedagogia é o de que “o brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual” (KISHIMOTO, 1998, p. 127). Para a criança, a brincadeira deve ser uma atividade “livre e espontânea” que promoverá “o desenvolvimento físico, moral e cognitivo”.

No seu estudo sobre Froebel, Arce (2002) verifica que para esse educador a brincadeira é uma atividade séria e constitui um recurso pedagógico com vistas ao desenvolvimento da criança. Os pressupostos

direitos e partem do mesmo ponto, as características individuais é que marcarão as diferenças de chegada (ARCE, 2002, p. 85).

dessa pedagogia avançam, segundo essa autora, para a “utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação” (ARCE, 2002, p. 54). A Psicologia veio a se constituir como ciência somente na passagem do século XIX para o XX, portanto, há indicação de que Froebel, assim como o fez Rousseau, antecipou princípios que posteriormente foram confirmados por ela, abrindo, desse modo, o caminho para a psicologização da Educação. Contudo, os estudos que focalizam essa relação têm predominantemente indicado que esse fato não se reverteu favoravelmente à criança, por não considerar as suas múltiplas dimensões (JOBIM; SOUZA, 1996).

A Psicologia é, assim, outro campo do conhecimento que, em diferentes perspectivas, afirma a importância da brincadeira para a criança no âmbito dos aspectos constituidores da sua especificidade.

Na análise de autores como Solange Jobim e Souza e Manuel Jacinto Sarmento, o estatuto epistemológico da Psicologia do Desenvolvimento contribuiu para que a criança fosse tematizada “predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência” (SARMENTO, 2005, p. 372). De acordo com esse último autor, essa ciência

tem sido a mais consistente promotora de uma representação social da infância sustentada na incompletude, na incompetência e na imperfeição das formas de pensamento, que por isso mesmo necessita de acompanhamento e promoção nas sucessivas ‘etapas do desenvolvimento’, legitimando não apenas o controle adulto mas a assimetria radical de poderes intergeracionais, na condução da vida das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 372).

A crítica desse autor refere-se à produção de sentidos relativos à infância e à criança por uma vertente científica que assim como outras ciências – a Psicologia não é a única – tem como modelo investigativo o da ciência da natureza, no qual é preponderante a ideia de maturação. O pressuposto ideológico desse modelo científico é o de “tempo linear, cumulativo, homogêneo, vazio, apontando sempre

para o desenvolvimento inexorável no futuro”, de modo que o desenvolvimento do ser humano se dá também nessa perspectiva de “progresso e evolução linear” (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 44).

Em tal perspectiva, a infância, conforme Jobim e Souza (1996, p. 44), “pressupõe um tempo de mudanças e de instabilidade em contraste com um tempo de estabilidade e maturidade”¹⁰. Ela é considerada como “mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento”.

Nessa linha de argumentação, a importância do brincar é justificada, especialmente em razão da contribuição advinda dessa ação para as mudanças esperadas em relação às sucessivas etapas pelas quais passa a criança no transcurso do seu desenvolvimento rumo ao estado de “completude” desejado. Um estado que se relaciona, sobretudo, ao plano intelectual. Desse modo, à concepção do brincar derivada de tal perspectiva escapam outras dimensões como a da subjetividade da criança, da imaginação e da cultura.

A Psicologia do Desenvolvimento conquistou largo espaço na explicação dos fenômenos educacionais e processos de ensino e aprendizagem. Não é de se estranhar que as práticas pedagógicas e a docência na Educação Infantil tenham predominantemente como foco a criança como ser do futuro, contribuindo assim para tornar invisível a criança como ser do presente, de modo que, o aqui e agora, ou seja, ela, hoje, constitui um aspecto secundário.

É o que se pode verificar na ação educativa de creches e pré-escolas que via de regra expressa uma concepção de Educação Infantil ainda com função de preparação. Na primeira, por meio de uma pedagogia que favorece a conformação – preparação para viver conforme sua condição – quando esta transforma o tempo da criança apenas em um tempo de espera. A ela não são garantidos os desafios necessários a aprendizagens

¹⁰A teoria do desenvolvimento em Piaget é ilustrativa dessa visão “biológico-evolucionista”. Na análise de Jobim e Souza (1996), esse estudioso do desenvolvimento humano focaliza a criança na perspectiva “de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social. Motor, linguístico..)” (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 45).

significativas, bem como oportunidades para viver o tempo da infância, o que exige condições para o brincar¹¹. Na segunda, ou seja, na pré-escola, por priorizar a dimensão intelectual, de modo que a prática docente tem como foco as atividades de ler, escrever e contar. Quando isso ocorre, a brincadeira passa a ter papel secundário e só é tolerada no conjunto de atividades que são desenvolvidas no ambiente restrito da sala, como recurso pedagógico para a aprendizagem de conteúdos específicos tais como Língua Materna, Ciências e Matemática, entre outros. Essa observação não quer dizer que a brincadeira não interfere/contribui para o desenvolvimento da criança. O que está sendo posto em questão é a sua desvinculação, especialmente, do aspecto lúdico como expressão também do desenvolvimento da criança e da cultura da infância.

Novas possibilidades para a Psicologia do Desenvolvimento são abertas por Vygotsky, que entre outros estudiosos da área, a exemplo de Henry Wallon – respeitadas as especificidades que caracterizam as teorias que ambos desenvolveram –, focaliza o homem como ser histórico e cultural. Para esse pesquisador, a natureza social do ser humano se transforma na sua natureza psicológica. Essa perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento amplia as possibilidades de compreensão do homem.

Vygotsky, ao tempo em que pensa o desenvolvimento do homem nas suas relações com o meio sócio-histórico-cultural, primordialmente mediado pela linguagem – esta concebida como condição do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores –, oferece elementos para se pensar em novas bases a educação da criança e para a re-significação do brincar.

A linguagem possibilita à criança lidar com a realidade de forma lúdica “e construir um universo particular, dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material” (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 49).

¹¹ De acordo com a análise de Kuhlmann Jr. (1998, p. 183), a perspectiva assistencialista de educação, historicamente adotada na creche “previa uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro *que com maior probabilidade lhes esteja destinado*”.

O brinquedo para Vygotsky constitui sempre uma situação imaginária e a imaginação, segundo ele, é uma atividade consciente que surge originalmente na ação¹². Como instrumento de mediação que possibilita a ação consciente, é a linguagem que possibilita à criança, nas situações imaginárias presentes no brincar, atribuir significados à realidade da qual é parte e, assim, a agir independentemente do que vê. Desse modo, a brincadeira, mediada pela linguagem, possibilita à criança se desvincular do imediatamente observável. Como enfatizado por Oliveira (1993, p. 66), “o brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”.

Em Vygotsky fica evidente o sentido pedagógico da brincadeira para atuar no processo de desenvolvimento da criança. Mas diferentemente da perspectiva psicológica anteriormente referida, no âmbito do brincar, o jogo como uma “forma desenvolvida de atividade lúdica remete-se ao lúdico ao *preservar a presença da imaginação, fantasia e despreocupação*” (MACHADO, 1995, p. 42, grifo da autora). Sob este prisma, a importância da brincadeira para a criança transcende a função pedagógica que lhe é inerente, conforme análise de Machado (1995), e torna-se também “lugar” da criança viver a infância e expressar-se na sua condição de ser.

No âmbito da Sociologia da Infância, o brincar é focalizado como cultura da infância, uma linha de investigação representada por autores como Corsaro, Sarmiento e Borba. As culturas infantis, conforme esses autores, “correspondem a um conjunto dinâmico de conhecimentos, saberes, competências e comportamentos partilhados pelas crianças, que permitem que elas desenvolvam atividades comuns e se constituam como um grupo social específico” (BORBA, 2008, p. 79). Nessa linha interpretativa, eles tematizam a brincadeira como um “conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos em que se inserem” (BORBA, 2008, p. 82). A brincadeira é um dos elementos fundamentais à constituição

¹² O vocábulo brinquedo em Vygotsky não necessariamente se refere ao objeto brinquedo, mas a ação de brincar.

das culturas da infância, “compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si” (BORBA, 2008, p. 82).

De acordo com Borba (2008), a brincadeira possibilita a constituição “de uma cultura própria e viva pelos grupos infantis”, o que exige da escola de Educação Infantil promover situações que favoreçam a ampliação das experiências da criança como forma de favorecer a sua imaginação. Isso constitui, segundo ela, uma forma de “potencializar a brincadeira” no interior dessa instituição.

Para isso, dar voz à criança é o ponto de partida, é preciso ouvir suas histórias, seus gostos, seus medos, suas fantasias, seus “saberes” e mediar o entrecruzamento da sua voz com outras vozes; o que ocorre nos vários espaços onde ela habita.

Boca de forno e o desafio é: fazer uma escola de educação infantil com cara de criança...

Permitir que as instituições de educação infantil se identifiquem com a criança e garantam a ela o espaço do brincar não necessariamente se relaciona à existência do objeto brinquedo (ainda que a sua presença seja importante), mas à constituição de um ambiente favorável à expressão e ao brincar como experiência de cultura, conforme explicita Borba (2008):

nas rodinhas em que o grupo se reúne para planejar ou avaliar as atividades do dia, no desenvolvimento dos projetos sobre temas ou questões de interesse das crianças, quando estas são provocadas a falar o que já sabem e o que querem saber, suas dúvidas, suas descobertas, suas sugestões sobre formas de saber mais sobre o assunto, na liberdade de expressar seus desejos, interesses e emoções, e ainda no compromisso com o outro e com a construção e manutenção dos espaços físicos e sociais da instituição. (BORBA, 2008, p. 84-85).

É preciso garantir que a criança possa se expressar por meio de múltiplas linguagens, que ela realize suas próprias produções ao invés

de reproduzir modelos prontos, que escolha e organize suas próprias brincadeiras. É preciso garantir que ela apreenda o mundo de forma lúdica e isso requer, como se depreende em Vygotsky, “o uso livre de brinquedos e materiais de modo a possibilitar-lhe realizar projetos que propiciem a expressão do imaginário infantil que dá vida a seres inanimados, imagina e cria personagens encantados” (OLIVEIRA, 2003, p. 28): “fadas bondosas, palhaços coloridos, bruxas terríveis, jacarés sem dentes. Enriquecendo...a mente, o sorriso, o sonho, a brincadeira. Eis a grande magia. Sim-salim-bim-bim transformando todos os desejos em realidade” (SCHIEFLER; SILVA, 2001, p. 142).

Com um olhar informado por essas duas últimas perspectivas, as observações que vêm sendo realizadas em creches e pré-escolas de Aracaju e da Região Metropolitana são indicativas de que, predominantemente, à brincadeira ainda é reservado um lugar secundário na prática docente dos profissionais que atuam nessas instituições. Nem sempre aí são oferecidas condições favoráveis à sua realização o que diz respeito a um conjunto de aspectos que guardam relação entre si: espaço físico, organização do ambiente e ação do professor. Os espaços inadequados onde geralmente tais instituições funcionam, assim como a organização do ambiente, a falta de brinquedos, além de condições subjetivas relativas às concepções acerca da infância e do brincar que informam a prática docente, desfavorecem uma proposta de educação para a criança que com ela se identifique, para o que é condição *sine qua non* a valorização desse último aspecto, ou seja, a valorização do brincar.

TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE SPACE TO PLAY

Abstract: The purpose of this paper is to reflect about playing at early childhood education school, considering it as a right of all children and understanding that this right was established because of what it means to the guarantee of their alterity. In doing so, the main conceptions of play in its relations with the teaching practice are highlighted.

Keywords: Children. Play. Teaching practice.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: prazer de estudar: técnicas e jogos. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.
- BRETAS, Silvana Aparecida e MARTINS, Maria Cristina. **Avaliação de crianças sobre as ações e serviços voltados para garantia de direitos e ampliação de cidadania**. O que dizem as crianças sobre a escola? (Relatório de pesquisa/digitado). 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado. 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). 2002. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 63-78.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuco M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. A Modernidade, a Infância e o Brincar. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre-RS: Mediação. 1998.

MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo-SP: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo-SP: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. Direito à infância, direito ao brincar. **Candeeiro**. Revista de Política e Cultura da Seção Sindical dos Docentes da UFS. São Cristóvão-SE, Ano VI, v.9 e 10, p. 26-28, outubro de 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo-SP: Cortez Editora, p. 63-78, 2005.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre-RS: Mediação, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. V. 26, n. 91. mai./ago. - 2005 (Sociologia da infância: pesquisas com crianças).

SCHIEFLER, Ângela R. K.; SILVA, Kátia B. da. Era uma vez... crianças, cobras, bruxas e histórias de encantamento. In: OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

Artigo recebido em: 04/10/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011