

# “LÁ EU SÓ BRINCAVA”: UMA REFLEXÃO SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“THERE I ONLY PLAYED”: A REFLECTION ON PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Júlia Scherer

Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6847900405706949>

Email: [juliaschererhst@gmail.com](mailto:juliaschererhst@gmail.com)

**Resumo:** Neste artigo são apresentados apontamentos teóricos que pretensamente relacionam a prática docente às brincadeiras inseridas nela e sua importância enquanto estratégia potente para o aprendizado das crianças. Assim, a expressão – Lá eu só brincava – explicita a ideia central aqui discutida, qual seja, problematizar as brincadeiras no ambiente da Educação Infantil como prática educativa e verificar como tais planejamentos reverberam entre famílias, instituições e sociedade. A partir disso, percebe-se que a brincadeira é entendida por muitas famílias como algo sem sentido para formação de seus filhos. Tal contexto faz com que o trabalho dos profissionais da educação infantil seja visto como algo que dispensa quaisquer formações, percebendo-as não como profissionais e sim como babás. Nesse sentido, é necessária uma maior integração e comunicação entre os espaços de educação infantil, professoras e as famílias. Tal conscientização deve partir das instituições de educação infantil e dos profissionais que nela atuam.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Educação Infantil. Famílias. Prática Docente.

**Abstract:** This article presents theoretical notes that intend to relate teaching practice to play included in it and their importance as a powerful strategy for children’s learning. Thus, the expression – There I only played – explains the central idea discussed here, that is, problematizing games in the Early Childhood Education environment as an educational practice and verifying how such planning reverberates among families, institutions and society. From this, it is clear that play is understood by many families as something meaningless for the education of their children. This context means that the work of early childhood education professionals is seen as something that does not require any training, perceiving them not as professionals but as babysitters. In this sense, greater integration and communication between early childhood education spaces, teachers and families is necessary. Such awareness must come from early childhood education institutions and the professionals who work there.

**Keywords:** Play. Early Childhood Education. Families. Teaching Practice

Quando as crianças brincam  
E eu as ouço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.  
E toda aquela infância  
Que não tive me vem,  
Numa onda de alegria  
Que não foi de ninguém.  
Se quem fui é enigma,  
E quem serei visão,  
Quem sou ao menos sinto  
Isto no coração.  
Fernando Pessoa.

Esse artigo se constitui partindo de minhas experiências na trajetória de docência na Educação Infantil e simultaneamente estabelecendo apontamentos teóricos que pretensamente relacionam a prática docente e as brincadeiras inseridas nela. O ato de escrever esse artigo se deu a partir de uma conversa informal. Eu e minha família (filho e marido) estamos residindo nos Estados Unidos desde o início desse ano de 2025, acompanhando meu marido em seu estágio pós-doutoral. Nosso filho, de 13 anos, precisou ser matriculado na nova escola, onde a primeira língua é o inglês. Por mais que já frequentasse cursos de inglês no Brasil, ele se mostrou apreensivo com essa nova experiência. Seu maior receio era o fato de ser tudo novo e ter dificuldades de adaptação: “eu nunca mudei de escola antes!”. Tal fala se intensificou à medida que o início das aulas ia se aproximando, ao passo que, um dia antes de ele iniciar na escola, meu marido contestou sua angústia com a seguinte afirmação: “mas tu já mudaste sim, quando concluíste a Educação Infantil e foste para outra escola fazer o Ensino Fundamental”. Nosso filho respondeu: “ah, mas lá eu só brincava”.

Além de mãe, também sou professora e, atualmente, trabalho com Educação Infantil. Além disso, sou doutoranda em Educação e, embora o foco de minha pesquisa não seja a Educação Infantil em particular, a resposta que nosso filho nos deu me fez refletir. É recorrente, no dia a dia da creche, a discussão sobre o reconhecimento e a valorização social do trabalho enquanto profissionais da educação. O fato de se trabalhar com crianças pequenas implica formação acadêmica continuada. Portanto, quando o planejamento envolve brincadeira, sempre a consideramos direcionada e com objetivos, que, na nossa percepção de educadores, serão alcançados através da prática docente e de nossa qualificação. No entanto, parece ser uma ideia recorrente que as brincadeiras nas instituições de educação infantil possam prescindir de qualificação profissional, e que possam ser executadas por qualquer adulto.

Nesse sentido, conversando com colegas que também são professoras da educação infantil, e relatando para elas a questão, decidi escrever esse artigo para registrar minhas angústias e experiências sobre tal assunto, acreditando que essa não seja uma angústia restrita a mim. Além disso, com tais reflexões, pretendo encontrar caminhos que possibilitem mudanças para essa realidade.

Dessa forma, busco demonstrar que a brincadeira é uma estratégia potente para o aprendizado das crianças. Discuto, com base em autoras e autores que trabalham o tema, a importância da brincadeira na educação infantil, busco mapear o entendimento do ato de brincar, quer seja nas instituições de educação infantil, quer seja pela sociedade em geral.

Segundo o dicionário Aurélio (1999), brincar significa divertir, recrear, entreter, distrair. Contudo, brincar também é uma importante forma de comunicação. Refletir sobre a importância da brincadeira na infância, priorizando os ambientes formais de educação infantil, e a necessidade do reconhecimento social das brincadeiras nos espaços educacionais como prática educativa é o foco de discussão do presente artigo.

Mais do que um comportamento a ser observado, a brincadeira requer uma forma de pensamento para poder existir. De acordo com Wajskop (1995, p. 66), o brincar, numa perspectiva sociocultural,

define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável.

Ainda segundo Wajskop (1995), o brincar é, ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos. É uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para elas. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais, tão próprias do mundo adulto.

A brincadeira, segundo Brougère (1998), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Na perspectiva do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, pois, de acordo com Vygotsky (1984, p. 117), nela a criança

[...] sempre se comporta além do comportamento diário: no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade [...] o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Sendo assim, o brincar se mostra muito importante para as crianças, é, segundo Vigotski, nessa fase que a brincadeira toma grande espaço na vida da criança, sendo essa uma atividade que pode impulsioná-la para outro nível de desenvolvimento.

Segundo a teoria de Vigotski (2001), aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos. Para o autor, a aprendizagem de uma criança e seu desenvolvimento estão ligados entre si desde os seus primeiros anos de vida; a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Ao mesmo tempo, a aprendizagem estimula processos internos de desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal. De acordo com Vygotski (2006, p. 115) “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental [...]”.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito importante da teoria de Vigotski (2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real, representando o que a criança já consegue realizar sozinha; e o potencial, que significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. A ZDP se encontra entre esses dois níveis de desenvolvimento, ela representa o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador. O que está em desenvolvimento hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Ou seja, é fundamental para o alcance do aprendizado criar a zona de desenvolvimento proximal. Em diversas situações, no espaço educacional, esse desenvolvimento proximal é facilmente identificável.

Entendo que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança em concordância com Vigotski (2007). O autor coloca que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança:

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 2007, p. 134).

O brincar, assim como quase todas as nossas ações, é mediado por um contexto. Objetos, adultos, crianças, roupas, histórias... enfim, nossa relação com o mundo é mediada. No contexto das instituições de educação infantil, a mediação precisa ser colocada, viabilizando o pensar sobre a qualidade das brincadeiras a serem vividas naquele ambiente. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras.

Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Na atividade de brincar, elas vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivenciam uma possibilidade de modificá-la. Além disso, com o intermédio dos/as profissionais que com elas atuam, são levadas a compreenderem suas ações e os impactos (as vezes negativos) que podem causar em outras crianças.

A brincadeira pode transformar-se em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista, constituindo-se numa atividade em que, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente. Como atividade dominante na infância, a brincadeira pode ser uma das formas pelas quais as crianças começam a aprender. Para Wajskop (1995, p. 67), a brincadeira é o espaço privilegiado onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e onde elas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais. Como qualquer atividade humana, a brincadeira é uma ação que é aprendida pelas crianças, desde a primeira infância, nas relações que estabelecem com parceiros mais experientes quando bebês, parceiros da mesma idade ou mais velhos quando mais crescidas.

Através das brincadeiras é possível perceber a forma como as crianças e seus familiares concebem o mundo, e como os infantes reproduzem essa concepção nos espaços da educação infantil. Estereótipos de papéis sexuais, comportamentos pré-determinados, são construções culturais que existem nas relações dos adultos e que influenciam na cultura em formação da criança que compartilha esse mesmo espaço. Nesse sentido, não posso deixar de considerar que a brincadeira também pode ser o espaço de reificação de preconceitos sociais, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente.

As opções por determinados brinquedos em detrimento de outros, por exemplo, são fortes indicadores de ideologias e relações de gênero na qual a identidade da criança está sendo formada. Esses são momentos importantes nos quais os/as profissionais da educação podem e devem intervir de modo a refletir com as crianças sobre tais situações, questionar, dar exemplos, ampliar perspectivas e visões de mundo.

Quando reflito sobre brincadeiras e crianças, estas últimas devem ser concebidas não do ponto de vista do adulto e/ou família que a cerca, e tão somente como dependente dele/dela, mas como um indivíduo capaz, produtor de cultura e portador de história. Com base nisso, pode-se afirmar que a brincadeira é uma das múltiplas formas de expressão quando se pensa a criança e a produção da cultura infantil. Conforme Finco (2003, p. 90), em sua análise de gênero na educação infantil, a brincadeira apresenta-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil.

Estudos de gênero na educação infantil são raros e os trabalhos já realizados sobre as relações de gênero e crianças (Guareschi, 1994) confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. Nesse sentido, a brincadeira é um caminho para que tais padrões possam ser desconstruídos. Além disso, é imprescindível o entendimento das crianças como atores sociais capazes de múltiplas relações, assim como o reconhecimento de sua possibilidade de transgressão da perspectiva adultocêntrica.

Louro (1997) afirma que a escola é parte importante nesse processo. Acredito que não somente a escola, mas também as instituições de educação infantil são relevantes para ele, pois é nela que a educação formal se inicia. Os estudos de Louro (1997) apontam para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais". E tal "naturalidade", tão fortemente construída, talvez impeça de notar que, no interior das atuais escolas e instituições de educação infantil, onde convivem meninos e meninas, rapazes

e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas ao “naturalmente” esperado.

Diante disso, é evidente que tanto as escolas quanto as instituições de educação infantil não são neutras, elas participam da construção da identidade de gênero que acaba por resultar em formas desiguais. Essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil. Discutir as questões de gênero na educação significa também refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados.

Ao buscar conhecer as causas sociais e culturais das diferenças entre os sexos, Belotti (1975) afirma que se pode descobrir sua gênese em pequenos gestos cotidianos, quase imperceptíveis; em reações automáticas, cujas origens e objetivos nos escapam, e que se repetem sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. Trata-se de preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos, mas que se continua a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis e que, muitas vezes, por desinteresse ou falta de conhecimento, acabam sendo reproduzidos até mesmo pela comunidade docente.

Quando brincam nos ambientes das instituições de educação infantil, as escolhas das crianças devem ser feitas de acordo com aquilo que lhes dá prazer e estimula a curiosidade. Não deve existir fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras adultocêntricas do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas pelas crianças nos momentos em que estão brincando. Dessa forma, reitero que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras.

A forma como o/a professor/a organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece para que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo. Nesse sentido, recorro mais uma vez à Louro (1997), a qual lembra que muitas vezes se concebe homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para a autora, é preciso desconstruir essa dicotomia problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um, na verdade, supõe e contém o outro; que cada polo não é único, mas plural; que cada polo é internamente fraturado e dividido. Acredito que esse mesmo processo de desconstrução das dicotomias deve ser aplicado nas categorias de brinquedos ditos de meninas ou de meninos.

Posto isso, pode-se afirmar que a brincadeira prescinde de estipular relações de gênero estigmatizadas junto às crianças. Na educação infantil, o brincar é direcionado, com qualidade, em um espaço adequado, com materiais que estimulam a criatividade e sejam interessantes para as crianças. Além disso, são brincadeiras mediadas por profissionais qualificados/as para possibilitar às crianças que criem, manifestem-se e expressem-se de diferentes formas e sem medo, como recomenda Faria (2002). Para Leontiev (2006), o brincar é a principal atividade das crianças pequenas, pois é ele que vai impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento. Por isso, num ambiente educacional, nada mais oportuno que seja um brincar qualificado pela mediação.

Reconhecer a brincadeira e sua relação com a aprendizagem na educação infantil requer uma reflexão sobre as atitudes e práticas educativas normalmente assumidas pelos/as profissionais em contato com as crianças. O/a profissional atenta deve intervir na ampliação de possibilidades, facilitar o acesso aos diferentes conhecimentos, relacionando as brincadeiras com livros, filmes, passeios e tudo aquilo que ele/ela for capaz de criar. Além disso, implica a elaboração de um planejamento da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos que são propostos nas unidades de educação infantil. A observação e registro diário dos temas das brincadeiras, de suas motivações junto ao grupo e a cada criança em particular, da forma como o espaço é utilizado, poderão configurar-se como ferramentas de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis.

Requer, ainda, uma articulação com as diferentes atividades e conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, bem como com a organização do trabalho na instituição, organização e compra de brinquedos, organização das salas, do parque, com as propostas de cada grupo etário e aos trabalhos realizados nos diferentes momentos que compõem a rotina das unidades educativas. Dessa forma, a criança aprende por meio dos estímulos, em especial as brincadeiras que são

ofertadas em seu dia a dia nas unidades de educação infantil.

Assim, favorecer a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma mediação. Ayoub (2001) afirma que é justamente no contexto da brincadeira que o/a professor/a descobre o seu papel de mediador. A mediação no contexto dos ambientes educacionais se diferencia das mediações familiares pela intencionalidade da ação. O/a professor/a a todo o momento se preocupa com a aprendizagem das crianças – e no brincar não pode ser diferente –; por isso, ele ocorre de modo intencional, pensado pelo/a professor/a, para que o tempo de brincadeiras dentro das unidades de educação infantil seja também um tempo de aprendizado.

A interferência do/a professor/a, dando ideias, sugestões, organizando o ambiente, propondo alguma brincadeira, cria na criança a zona de desenvolvimento proximal, a qual já mencionei anteriormente. Ao invés de trabalhar com conceitos e brincadeiras que as crianças já conhecem do seu ambiente familiar, nos ambientes de educação infantil, os/as professores/as têm a possibilidade de abrir o caminho para novas aprendizagens.

Quando falo da importância da mediação dos/as profissionais na educação infantil, não me refiro apenas ao caráter formal, o qual com certeza não deve ser desprezado em momento algum, mas sugiro que haja momentos de descontração, nos quais os/as profissionais também entrem na brincadeira. Nesse sentido, Wajskop (2005, p. 38) fala da importância da presença do adulto nas brincadeiras, colocando-o como elemento integrante “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama; ora como elo entre as crianças e o objeto”.

O brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas na educação infantil não implica que seja apenas nesses espaços que as crianças possam e devam brincar, na família essa também deve ser uma atividade constante. A família é a primeira formação da criança; lá ela apreende conceitos que serão desenvolvidos em sua vida em sociedade. A afetividade, a segurança e o respeito encontrados em um lar promovem um bom convívio na vida diária. Como evidenciado por Ramal (2012, p. 10), “a participação dos pais reforça a autoestima e a autoconfiança. É uma forma de mostrar ao filho que ele é valorizado”.

A família é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária [informal]. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através das instituições de educação infantil [formal] (Valadão; Santos, 1997). Assim, as instituições de educação infantil e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, visto que contribuem e influenciam na formação da criança para a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no Artigo 1º, define que “A educação [infantil] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 4).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994) ressaltam que:

A escola [a educação infantil] é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados, quanto seus processos e meios, são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

Ainda sobre família, vale registrar que não existe uma configuração familiar ideal. De acordo com Chinoy (2008), a família é formada por pais e filhos, que podem ou não morar na mesma casa; ou por um grupo de pessoas que possuem laços com a criança. Logo, compreende-se que há distintas caracterizações e formações de família na sociedade. Atualmente, há uma diversidade de família no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições. Essa diversidade vai além da família dita há tempos como tradicional. São elas: família homoafetivas ou casais homossexuais, família extensa, família multigeracional, família reconstituída ou recasada, família de mãe ou pai solteiro, casais que vivem juntos e que vivem com alguém cuidando da criança, entre outros. Logo, pode-se constatar que a constituição e a concepção familiar se transformaram

ao longo do tempo e que, acima das individualidades características das pessoas que a constituem, família significa uma união, ou todo coerente, não se restringindo a laços sanguíneos, mas a laços afetivos e sociais.

Além das mudanças sobre o conceito de família ao longo do tempo, questões como processos de adoção, casais homoafetivos e emancipação da mulher também contribuíram para tais mudanças. Assim, a família passou a ter diferente funcionamento. À mulher, no sistema familiar patriarcal e tradicional, recaía toda a responsabilidade pela educação dos filhos e o cuidado da casa. Ao longo do tempo, além de mãe e dona de casa, passou a assumir sua posição na sociedade como profissional remunerada, devendo ajudar com as despesas da casa. Tal situação fez com que tivesse que ir à busca de locais para deixar seus filhos enquanto trabalhava.

Essa realidade constituiu-se como fator primordial para a criação dos espaços voltados para as crianças. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as creches apareciam como um resultado do movimento popular e das reivindicações das feministas. Assim, ainda no século XX, a dedicação cada vez maior de homens e mulheres ao trabalho fez com que as funções da família comesçassem a ser divididas com as instituições formais de educação que, progressivamente, passaram a ter um papel maior na formação dos indivíduos.

Nessas circunstâncias, a educação infantil foi criada, porém, como uma matriz de atendimento pensada para a assistência. O modo como se educavam as crianças não era algo voltado para o seu desenvolvimento intelectual, mas sim preocupado em manter a saúde e o bem-estar. Vale destacar que, nessa mesma época, conforme Kramer (2006, p. 25), “surgem os jardins da infância criados por Froebel, nas favelas alemãs; por Montessori nas favelas italianas”. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência familiar”. Tal conjuntura não era uma característica apenas do Brasil, evidenciando-se que, em diferentes partes do mundo ocidental, as instituições de educação infantil tiveram sua gênese pensada no cuidado e na caridade, não se considerando vinculá-las a um caráter educacional.

Já no Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 198-199), após a abolição da escravidão, acreditava-se piamente que, ao existirem os lugares para que as famílias deixassem as crianças, um serviço adequado estava sendo oferecido; entretanto, a realidade era totalmente diferente. De fato, as instituições eram verdadeiros “depósitos” onde as crianças não tinham condições dignas de conviverem naqueles espaços. Foi nesse contexto que a educação passou a ser vista como o oposto de assistência, e, conforme Barbosa (2008), somente na década de 1970 foi que a Educação Infantil passou a ter um aumento na sua visibilidade. A partir da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), introduziu-se uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre essas a integração das creches no sistema de ensino. Dessa forma, a creche passou a integrar, junto com a pré-escola, a primeira etapa da Educação Básica, fazendo parte, assim, da política nacional de educação.

A luta histórica por creches e pré-escolas, aliada ao entendimento de que somente o cuidado (que em muitos casos eram insuficientes), associado à assistência, “torna a criança um ser dependente, [sendo] a única possibilidade de reverter essa dinâmica uma estrutura onde educar seja significativo” (Massena, 2011, p. 17), culminou em um novo status no campo da política e formação educacional daqueles sujeitos de direitos em formação:

[...] a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escola, engendradas por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos, principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política, realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária (Barbosa, 2008, p. 15).

Um novo conceito para o termo “infância” foi estabelecido. Durante muito tempo, a criança não era reconhecida como um sujeito de direitos. A percepção do que viria a ser a infância também mudou. A dedicação cada vez maior de homens e mulheres ao trabalho fez com que as funções da família sofressem transformações. Elas começaram a ser divididas com as creches e pré-escolas, as

quais, progressivamente, passaram a ter um papel maior na formação dos indivíduos, contribuindo para o seu processo de independência emocional da (familiar?) família, bem como para a formação e organização do comportamento moral da criança, de modo a formar valores sociais e culturais que a criança necessitará ao longo da vida.

No que se refere à relação entre famílias e instituições de educação infantil, essa sempre se mostrou desafiadora. Ainda hoje, muitos responsáveis colocam seu olhar na Educação Infantil como sendo um lugar onde seus filhos passarão um tempo enquanto trabalham, não conseguindo perceber a função educativa promovida por ela. Ao matricular a criança, a família pode estar transferindo para a instituição de educação infantil as suas responsabilidades, principalmente aquelas relacionadas aos cuidados. Além disso, enquanto a criança está lá, o tempo que deveria ser destinado à sua atenção é direcionado para outras atividades. Tais situações foram constatadas por Silva (2015) a partir das falas dos depoentes entrevistados em sua pesquisa de mestrado.

Ainda no século passado, Chamboredon e Prevot (1973) já chamavam atenção para isso ao apontar que não se pode deixar de considerar que o encontro de famílias, de diferentes estratos sociais, com as instituições de educação infantil e seu modelo cultural de infância, traz à tona, cada vez mais cedo, as relações de desigualdade, explícitas nas divergências entre as concepções sobre a infância, sobre o papel da Educação Infantil, e nas diferentes formas de criação dos filhos entre as camadas sociais. Acredito que tal apontamento continua pertinente no tempo presente. Além disso, a concepção de brincadeira também pode ser acrescentada como mais uma das divergências entre as famílias e as instituições de educação infantil.

Lima (2018, p. 55), em trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, no qual aborda o uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil, acerca da visão dos/as professores/as e da família, aponta que:

Os pais, em sua maioria, veem a creche e pré-escola como uma bobagem, ou um espaço que a criança vai só para brincar. (...) Quantas vezes essa ideia foi repetida, constatando assim, que alguns pais não consideram a etapa da Educação Infantil necessária à formação da criança, acham que as brincadeiras não contribuem em nada para a aprendizagem, sendo somente uma atividade na qual as crianças gastam um pouco de energia.

Nessa perspectiva, a brincadeira acaba sendo entendida por muitas famílias como algo insignificante, visto que, em geral, elas concebem a brincadeira como algo simples, sem sentido para a formação de seus filhos, desconsiderando, assim, a mediação consistente realizada por profissionais responsáveis. Tal contexto acaba gerando um desconforto para os/as profissionais, cujo trabalho acaba sendo visto como algo que qualquer pessoa pode fazer, não se levando em consideração o seu tempo de formação, sua dedicação aos estudos e à carreira. Silveira (2012) apresenta resultados de uma pesquisa que realizou buscando identificar a representação social que os/as profissionais de uma creche da rede municipal de Cuiabá têm acerca da sua profissão. Tal pesquisa apontou que a não valorização dos/as profissionais que trabalham com a Educação Infantil está intimamente ligada à visão que a sociedade tem desse/a profissional, não como professor/a de crianças pequenas, mas como babás de crianças.

Além disso, não posso deixar de considerar que mesmo alguns professores, que trabalham com a Educação Infantil, ainda acreditam que os jogos e as brincadeiras servem apenas para “passar o tempo”, ou para os momentos “livres” que não se refiram à aprendizagem. Frases corriqueiras do dia a dia no chão das creches e pré-escolas, como: só pode brincar depois de terminar a proposta, ou se não fizer não poderá brincar, dentre outros comentários que contrapõe um dos principais papéis do/a professor/a: o de ser mediador, evidenciam a necessidade de reflexão quanto à importância das brincadeiras na Educação Infantil. Vale lembrar que entender a brincadeira como estruturante do trabalho pedagógico requer que o/a professor/a venha a se tornar um ser brincante. Mrech (1998 apud Porto, 2013, p. 125) diz que “a capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado”, de maneira gradativa, vivencial e contínua.

Esse ponto é compartilhado também por algumas instituições de educação infantil. Com

a intenção de mostrar “seriedade”, elas introduzem precocemente o lápis e o papel, quando não apostilas, de modo que a criança passa quase todo o período em que está naquele ambiente preenchendo páginas impressas. A alfabetização precoce também pode ocorrer, desconsiderando que as crianças dessa faixa etária ainda não têm habilidades motoras proporcionais para essas atividades nem capacidade de concentração para as exigências de tais práticas, como concluir seus trabalhos e atividades num tempo determinado. Para as famílias que desconhecem o verdadeiro objetivo da educação infantil, esse seria o modo “correto” do fazer pedagógico na educação infantil.

Percebe-se aí uma valorização social de atividades que estimulam a competitividade e o desempenho, sem considerar o processo de formação motora e cognitiva da criança, além de não considerar seu direito à brincadeira, a qual consiste como prática imprescindível para essa fase da vida de todo o ser humano. Além disso, esse entendimento também contribui para o não reconhecimento do trabalho como docentes, sugerindo uma escala de prioridades, na qual o conhecimento formal – um equívoco para essa faixa etária – tem mais importância que as brincadeiras mediadas.

A BNCC se refere às brincadeiras na Educação Infantil como eixos estruturantes para o desenvolvimento das aprendizagens e do desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 40). Para Mello et al. (2016, p. 142), o documento concebe jogos e brincadeiras como constituintes de um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam, se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes.

O brincar é um dos principais meios em que a criança pode ampliar suas experiências, pois, com as brincadeiras, ela expõe aquilo que está dentro de si ao mesmo tempo em que entra em contato com seus pares, mantendo interações que promoverão a troca de informações, gerando assim, novos aprendizados (Lima, 2018, p. 37). Assim, o brincar deve fazer parte não somente das propostas pedagógicas que orientam o trabalho dos/as professores/as, como também deve estar presente na vida social da criança, com seus familiares e outros ambientes de interações.

Rodrigues e Galvão (2014) associam o brincar em família a tempos de qualidade, nos quais os pais procuram dedicar atenção aos/às seus/suas filhos/as. Este momento reforça e estreita os laços familiares, sendo vantajoso para todos os intervenientes, e não só para a criança. Permite aos pais conhecer os/as seus/suas filhos/as, identificar seus interesses, dificuldades e motivações, aproximando-os entre si e criando um vínculo de confiança entre pais e filhos. Uma das formas de os/as adultos/as demonstrarem que apoiam e valorizam os interesses e as intenções das crianças é participarem de suas brincadeiras (Hohmann; Weikart, 2004).

Contudo, Segundo Monteiro (2013), a sociedade contemporânea cada vez mais reduz a sociabilidade familiar, dado o grau de ocupação de todos os seus integrantes, inclusive das crianças. Para aqueles familiares cujo tempo de trabalho ultrapassa aquele que a criança permanece na creche, acabam matriculando-as em atividades pós-turno ou delegando a pessoas conhecidas seu tempo de ausência. Consequentemente, reduzem-se os tempos de qualidade, ou seja, momentos de verdadeira interação entre pais e filhos/as, nos quais estejam realmente envolvidos e dedicados um ao outro, podendo realizar uma tarefa/atividade em conjunto. A sociedade contemporânea ameaça também o tempo para a criança brincar livremente (Mateus, 2016). Diante disso, faz-se necessário que as famílias tomem consciência da importância de sua participação ativa na vida das crianças, para que estas se desenvolvam sociáveis e saudáveis psicologicamente.

## Considerações Finais

Nesse artigo procurei discutir a importância da brincadeira para as crianças, não só nos ambientes formais de educação, como também com seus responsáveis e familiares. Abordei que o brincar na educação infantil não é ou não deve ser um brincar qualquer, ele deve ser pensado, planejado e mediado pelo/a professor/a que os acompanham.

A nomenclatura elaborada por Kishimoto (2003, p. 36) sobre o lúdico traz que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Os pais ou grupo de pessoas que convivem com

a criança devem participar e manter uma relação de parceria com a instituição de educação infantil que sua criança frequenta. Elas constituem duas instituições com funções distintas, mas complementares quando se remetem à formação e ao desenvolvimento das crianças. Além disso, ambas devem nutrir expectativas positivas, com trocas de experiências e ideias, agindo de forma recíproca e constante. Assim, são os ambientes formais de educação infantil que irão permitir que as crianças aprendam, desde pequenas, a terem noções das diferenças raciais, de gênero e da diversidade religiosa.

Nesse sentido, é necessária uma maior integração e comunicação entre os espaços de educação infantil, professores/as e as famílias. Também é necessária a conscientização da sociedade, nesse texto representada pelas famílias, da importância das brincadeiras nas atividades pedagógicas, permitindo a elas criarem modelos do mundo, a fim de recriá-los através de seus próprios olhos e com suas próprias mãos. Tal conscientização deve partir das instituições de educação infantil e dos/as profissionais que nelas atuam. Para tanto, tais profissionais e instituições precisam se comprometer e defender a brincadeira como ferramenta pedagógica, desenvolvendo e aperfeiçoando argumentos que não deixem dúvidas sobre sua importância na educação infantil. Que as instituições de educação, assim como a sociedade em geral, considerem o que propõe Resnick (2020): ao invés de se eliminar o brincar das salas de jardim de infância, as escolas deveriam se tornar os jardins de infância, sugerindo um modelo de aprendizagem (através de jogos e brincadeiras) não só para a educação infantil, mas também para todas as etapas da educação. Dessa forma, acredito que estaremos todos e todas contribuindo para a valorização do nosso trabalho enquanto profissionais da educação.

Enfim, como mãe e professora, acredito que o aprendizado na Educação Infantil é adquirido da melhor maneira possível para uma criança, ou seja, brincando. Concordo com a expressão que dá título a esse artigo, e acredito que as brincadeiras se realizam nas instituições de educação infantil tendo intuito pedagógico.

## Referências

AYOUB, Elvira. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue française de sociologie Année**, 14-3, p. 295-335, 1973.

CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. 20. Ed. São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Prefácio. **Cadernos Cedex**, Infância e educação: As meninas, n. 56, p. 2-4, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Escolas e Gênero: elas brincam de roda - eles jogam bola. *In*: CARDOSO, Reolina Silva(org.). *É uma mulher...* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 69-81.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Glubenkian, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Tradução. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 4.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Maryanne Kelly da Silva. **O uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil**: a visão dos professores e da família. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MASSENA, Renata da Silva. **Entrelaçamentos entre as concepções do educar e do cuidar na educação infantil**. 2011. 68 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2011.

MATEUS, C. **(In) sensibilidade e bom senso**: para quando um contexto educativo para as crianças do 0 aos 3 anos inserido na lei de bases? Educa para o futuro, ESEF, 2016.

MELLO, André da Silva et al. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Pressupostos e Interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MONTEIRO, Elizabeth. **Criando Filhos em Tempos Difíceis** – atitudes e brincadeiras para uma infância feliz. São Paulo: Summus Editorial. 2013.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Integração**, v. 8, n. 20, p. 37-40, 1998.

PORTO, Bernadete de Souza. O jogo e a zona de desenvolvimento proximal: aplicações no contexto educativo. *In*: Almeida, Marcos Teodorico Pinheiro. **O jogo, o brinquedo e a criança**. Fortaleza: Prontograf, 2013.

RAMAL, Andrea Cecília. **Depende de você**: como fazer seu filho uma história de sucesso. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para uma vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz e Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2020.

RODRIGUES, Lina; GALVÃO, Dulce. Perspetivas parentais sobre o contributo do brincar no desenvolvimento da criança. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 1, p. 123-134, 2014.

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e educação infantil**: relações interdependentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVEIRA, Giovanna Lobianco. **O Profissional de Educação Infantil entre o real e o idealizado, um estudo das representações sociais**. UFMT, 2012.

VALADÃO, Cláudia Regina; SANTOS, Regina de Fátima Mendes. **Família e escola**: visitando seus discursos. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N. & LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em 10 de abril de 2025  
Aceito em 13 de maio de 2025