

O brincar como atividade central na educação de infância

Playing as a central activity in early childhood education

Teresa Sarmento
Sara Duarte Souto-Maior
Elsa Mendanha

Resumo

O brincar como atividade natural das crianças é inegável, e provam-no observações diretas e naturalistas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre, ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou para qualquer outro espaço em que as crianças tenham liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais natural de a criança interagir com os outros e com as situações.

O brincar tem sido, ao longo do tempo, muito questionado por quem defende que a infância é um período de preparação para a vida ativa, em contramão com a afirmação do brincar como direito das crianças.

Escrita a várias mãos, a reflexão foi desafiada pela análise de práticas educativas partilhadas numa rede social, a partir das quais se problematizam as finalidades do brincar no seu quotidiano. Neste texto interessa-nos discutir a pertinência do brincar em jardim de infância, refletindo como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades educativas definidas por referenciais legislativos e curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços.

Palavras-chave: brincar; finalidades educativas; ação pedagógica.

Abstract

Playing as a natural activity for children is undeniable, proving direct and naturalistic observations in any social, cultural, or geographic context. This is a prerogative specific to human beings, during their childhood experience. If we look at an outdoor park, a refugee camp, a kindergarten classroom at non-prescribed times of activity, or any other space in which children have freedom of choice, play is manifest; it constitutes the most natural way for children to interact with others and situations.

Playing has been, over time, much questioned by those who argue that childhood is a period of preparation for active life, contrary to the affirmation of playing as a child's right.

Written by several hands, the reflection was challenged by the analysis of educational practices shared on a social network, from which the purposes of playing in everyday life are problematized. In this paper we are interested in discussing the relevance of playing in kindergarten, reflecting on how this is combined with the identity of these educational contexts, guided by educational purposes defined by legislative and curricular references, or by the social representations that exist given the frequency of these spaces.

Keywords: playing; educational purposes; pedagogical action.



Introdução

Cada início de ano, quando recebo novas crianças no jardim de infância, pergunto-lhes o que mais gostam de fazer, e, como se eu não soubesse, dizem-me, com um grande sorriso, que gostam de brincar. Uma vez, uma menina disse-me essa resposta ao ouvido, como se de um segredo se tratasse e que ninguém pudesse saber, não fosse estragar-lhe os planos. Deixei-a sossegada, dizendo-lhe que iria brincar muito e ela agradeceu-me com um abraço apertado (Elsa, 2022)¹.

O brincar como atividade natural das crianças é inegável, e provam-no, para além de estudos académicos, as observações diretas e naturalistas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou qualquer outro espaço em que as crianças se encontrem com total liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais natural de a criança interagir com os outros e com as situações.

O brincar tem sido, ao longo do tempo, muito questionado quem defende que a infância é um período de preparação para a vida ativa, entendida esta como a adultez, na defesa - para nós inaceitável - que essa é a fase de plenitude do ser humano. Em contrapartida - posição que subscrevemos por considerarmos que se é humano inteiro em qualquer idade! - o brincar está afirmado como direito das crianças no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), recentemente asseverado com a celebração do Dia Internacional do Brincar, a 11 de junho, assim decidido pela Organização das Nações Unidas.

Este texto, escrito a várias mãos, foi iniciado a partir de um processo conjunto de supervisão de um estágio curricular do curso de Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma universidade pública em Portugal, entre duas educadoras de infância já experientes - Elsa e Sara -, e uma professora orientadora e investigadora em estudos da criança - Teresa.

A Elsa (coautora do presente artigo) administra uma página numa rede social, onde regista o dia a dia de seu grupo no Jardim de Infância, registos estes repletos de vídeos, música, arte, interações na natureza, falas das crianças, brincadeiras, reflexões... Vida! Tais registos, informais à primeira vista, trazem, diariamente, retratos do quotidiano para as famílias e a comunidade, e partilham pensamentos da educadora, suas observações, seus questionamentos, a construção de uma relação democrática com as crianças, seus planeamentos e a reconstrução dos mesmos diante do que os meninos e meninas trazem, ou do que o clima, bastante instável no norte de Portugal, apresenta. Ver e

Lá fora

O privilégio de termos e usufruirmos

A liberdade de sermos e de fazermos.

O prazer de sentirmos e guardarmos.

(Elsa, 2024)

¹ <https://www.facebook.com/ji.seides.miguel>

ler estas postagens, e analisar as suas reflexões registadas em documentação pedagógica, coloca-nos como um terceiro elemento desta relação de parceria e descobertas. Foram estas que nos incitaram na reflexão aqui partilhada. Ao longo deste artigo, vamos colocando alguns desses registos, sem preocupação de relação direta com a parte do texto que se encontra na mesma página, procurando desafiar o leitor a ampliar a reflexão que o estrato provoca.

A aparente informalidade das postagens esconde tesouros do quotidiano destas relações, ali simplificados para adequar-se à linguagem da plataforma e atingir aqueles que podem passar a compreender falas, atitudes e comentários de seus filhos acerca do vivido no jardim de infância. Nelas está afirmado que valorizar o brincar é dignificar e permitir que a criança viva a sua infância e faça aquilo que ela mais gosta e melhor sabe, porque é uma atividade natural e que nem precisa de grandes artefactos para ser realizada. Carlos Neto, investigador consagrado pelos seus estudos na área da infância, afirma a relevância do brincar, certeza que é fruto de um trabalho de investigação de práticas durante quatro décadas, amplamente difundidas através de diversa bibliografia, e que saiu reforçada com o livro de sua autoria *Libertem as Crianças* (2020). Nele, o autor faz a apologia do brincar em várias dimensões e em diversos contextos, evidenciando a função promotora de múltiplas aprendizagens que estão subjacentes a essa ação.

Num registo reflexivo que vai além do simples relato da experiência, procurando compreendê-la e analisá-la, percebemos quão importante é esta análise permanente para qualificar o fazer pedagógico. A importância do brincar está, por isso, no cerne das conversas entre as autoras deste artigo, e na determinação em investir cada vez mais na sua promoção, seja em materiais, tempo e espaços, seja priorizando os interesses das crianças, a partir da sua voz.

Neste texto, escrito num registo coloquial, de reflexão, interessa-nos discutir a pertinência do brincar na educação de infância formal, ou seja, nas experiências das crianças em jardim de infância, cogitando como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades definidas por referenciais legislativos e pedagógico-curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços.

As questões centrais que aqui nos norteiam são: Brincar e aprender, em educação de infância, são ações bidirecionais? O brincar, em creche ou jardim de infância, implica ter uma intencionalidade educativa definida pelo adulto? A criança ao brincar livremente está ou não a aprender? Há que reprovar a intencionalidade da relação entre o brincar e o aprender?

Em torno do conceito do brincar

De acordo com o Dicionário Etimológico², o termo brincar, de origem latina, vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e que é derivado do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Com o uso, *vinculum* passou a brinco e originou o verbo brincar, com o significado de divertir-se. Em português, a etimologia da palavra brincar remete para os verbos do alemão antigo *blinkan* ou *blinken* e *springan*, cujo significado

² <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>

é, respetivamente, gracejar, entreter-se, brilhar e pular³. Destas raízes ressalta o valor da satisfação, da alegria e bem-estar que o ato de brincar possibilita, que se encontra na clara afirmação de Brougère (1998) ao dizer que as crianças brincam porque são crianças e brincam porque lhes faz bem.

O conceito e as finalidades do brincar têm vindo a ganhar espaço de reflexão, particularmente nos últimos tempos, o que não é estranho ao aprofundamento dos estudos sobre a infância - sua agência e direitos, e, ao mesmo tempo, às controvérsias ideológicas existentes no campo educativo – a criança é cidadã ou, noutra perspetiva, educa-se para que a criança venha a ser cidadã.

De acordo com Pinto e Sarmiento (1999), o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana. Onofre (1997), por sua vez, já vinha defendendo o brincar como um fenómeno permanente e complexo, que traduz a vivência mais natural e espontânea da criança, e o começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação.

Posteriormente, Sutton-Smith (2001) afirma a oposição do brincar ao trabalho, entendendo-o como uma atividade auto finalizável, sem limitações externas, isto é, sem produção preestabelecida. O autor acrescenta o interesse do brincar como atividade interativa, em que podem ocorrer conflitos e limitações, as quais podem constituir um processo de crescimento e de construção permanente da socialização. Francine Ferland reconhece que a criança, na sua brincadeira, é autónoma e independente em relação aos adultos, porque enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor (2006, p. 43). O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais das crianças, servindo como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o crescimento. Através do brincar, as crianças não só se divertem, mas também exploram o mundo que as rodeia, desenvolvendo competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O jardim de infância é, em princípio, um dos locais que mais oportunidades oferece para as crianças brincarem livremente porque usufruem de um ambiente educativo rico e estimulante que sustenta o pleno envolvimento nas atividades. No entanto, na atualidade, “a padronização do conhecimento e dos resultados da aprendizagem, a par da prestação de contas, têm significado a substituição das pedagogias do brincar, centradas nas crianças e baseados nas suas expressões e competências, por pedagogias transmissivas orientadas por objetivos, conteúdos académicos e metas de aprendizagens.” (Ferreira & Tomás, 2020, p. 5). É contra essa perspetiva do brincar para atingir uma aprendizagem específica que nos posicionamos. Nas postagens da Elsa sobre o brincar no espaço exterior, com tábuas, caixotes, rolamentos e outros, vemos como as interações com os outros – crianças entre si, crianças e educadora - e com os materiais, nas estratégias que desenvolvem, na ação

Brincar

Para quem acha que é preciso brinquedos muito estruturados, com um fim específico e com regras definidas para cativar o interesse das crianças e promover aprendizagens, é porque nunca lhes disponibilizou uns caixotes para brincarem.

(Elsa, 2024)

³ Machado, J. P. (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 2). Livros Horizonte.

criativa que manifestam e na versatilidade com que usam os materiais/brinquedos, são evidências do impacto positivo de um espaço que valoriza a liberdade e a autonomia. O poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos.

Brincar, nas dimensões do imaginar e criar, é o lugar das fantasias, espaço-tempo em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; a criança transforma e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe permite desocultar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. Ferland (2006) realça a importância do sentir prazer que a brincadeira desencadeia, o que é proporcionado pela novidade e o desafio que o brincar comporta; se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim um mero exercício, uma tarefa ou até uma obrigação.

Para Solé (1980), o brincar é uma forma especial de atividade, a qual permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria; ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais. A autora refere que o brincar pode considerar-se como "uma atitude à qual está ligado um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais de usar objetos, materiais ou ideias" (1980, p. 13). O brincar é, assim, espaço de (re)construção, que é iniciado por algo que se aprende e se experiencia no interior de uma determinada cultura, com contornos individuais e que abre possibilidades de novas leituras e interpretações.

Proporcionar um ambiente educativo onde as crianças possam escolher e ter iniciativa é essencial para o desenvolvimento da criatividade e inovação e estimula-as a serem capazes de enfrentar desafios com confiança. Quando lhes são disponibilizados materiais variados e têm a liberdade para explorar e criar, as crianças sentem-se encorajadas a experimentar, a tomar decisões e a desenvolver as suas próprias ideias. Este tipo de ambiente não só enriquece a experiência educativa das crianças, como também promove um sentido de autonomia e autoconfiança, fundamentais para o crescimento individual. Na medida em que, ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação, podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança.

Tomás, Almeida e Lino (2018) apresentam-nos um artigo, realizado com base na análise dos escritos de fundadores da educação de infância - Rousseau, Pestalozzi e Froebel -, no qual discutem "o brincar como dispositivo de normalização e de governo

PROJETO CIRCUITO DE ÁGUA

Há algum tempo, quando um pequeno grupo estava a fazer uma pesquisa na internet sobre tabelas de basquete para o exterior, surgiu, por acaso, uma imagem de uma estrutura para brincar com água.

Quiseram demorar-se nessa imagem e logo o V. sugeriu que também podíamos fazer uma.

O tempo foi passando e com estes dias de calor a ideia veio novamente à conversa.

Da ideia ao projeto foi um instante e esta semana deitamos mãos à obra.

Hoje inauguramos o Circuito de Água que, em dias de calor, nos vai saber pela vida brincar com ele 🙌

do que pode e do que não pode uma criança fazer e, ainda, como se naturalizou uma atividade hegemónica na vida das crianças” (p. 152). O seu posicionamento pessoal, que subscrevemos, defende que se possa pensar o brincar como “um tempo e um espaço de “estar-a-ser” autónomo, livre e como forma de entretenimento exploratório [...]. Um tempo e um espaço transformados pela criança, ora a caminho do jogo, ora interrompendo o jogo, ora criando jogos, brincadeiras ou outras formas de fugir aos brinquedos impostos, mais do que propostos, pela sociedade de consumo.” (p. 164). Também Tizuko Kishimoto (2010) nos ajuda a refletir na relevância do brincar, ao afirmar que, para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, a que lhe dá o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de se conhecer a si, aos outros e o mundo, de partilhar, de expressar a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados” (Kishimoto, 2010, p. 1). Esta investigadora afirma que a importância do brincar se relaciona com a cultura da infância, salientando que a brincadeira constitui a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver, levando-nos, de seguida, a refletir sobre as relações do brincar com a aprendizagem. Que aprender é esse que, na brincadeira, não pode limitar a ação da criança?

Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2020), num estudo recentemente publicado, evidenciam que jovens finalistas de mestrados em educação pré-escolar apontam duas dimensões distintas, e hierarquicamente diversas, sobre o brincar: a primeira, dominante “privilegiando a relação educador/a e criança(s) e o brincar como um modo de ensinar e/ou em prol do desenvolvimento cognitivo infantil; e a segunda, subalterna, “privilegiando o ângulo das relações entre crianças para conhecer as suas preferências no brincar e informar a ação pedagógica” (2020, p. 1). Ora, refletir em contexto supervisivo sobre estas questões, é fundamental para se repensar nos processos formativos de jovens educadoras.

Ao brincar a criança aprende... *mas que aprender é esse?*

Na brincadeira, a criança aprende sem a necessidade de que lhe seja ensinado por alguém; é uma aprendizagem livre: “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo de que não temos consciência durante o processo” (Gallo, 2012, p. 106). Numa análise sobre a obra de Deleuze⁴, filósofo que se dedica a estudar a relação entre o aprender e o saber, Sílvia Gallo (2012) mostra como o autor se opõe a uma conceção do aprender quantificável, uniforme, presente sempre que o adulto controla o processo que a criança desenvolve. Como afirmam, e subscrevemos, a aprendizagem acontece em cada um de forma singular.

⁴ Deleuze, Gilles (2003). *Proust e os Signos*. 2ª ed. Forense Universitária.
Deleuze, Gilles (2006). *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Graal.

Contrariando a perspectiva da recongnição cognitiva afirmada por Platão, segundo a qual o importante é aprender para saber, o que pressupõe desenvolver um conjunto de ações controladas que façam com que o aprendiz atinja uma meta pré-determinada, Deleuze (2003) afirma a importância do aprender como processo, como passagem, como acontecimento.

Nesta linha de pensamento, o brincar é uma ação iniciada pela criança, durante a qual vai experienciando novas situações, enfrentando desafios, correndo riscos, resolvendo questões, fazendo descobertas... num processo que proporciona múltiplas aprendizagens não estereotipadas nem controladas à partida. Segundo Sílvia Gallo (2012), “Aprender não é apenas assimilar, reproduzir o que já está dado; aprender é criar, inventar, modificar a si mesmo e aos outros.” (p. 109). Ao brincar aos médicos, por exemplo, as crianças fazem questões às ‘mães’, auscultam os ‘bebés’, traçam diagnósticos, as crianças não fazem a reprodução direta do que veem os seus pediatras realizarem, mas esse brincar é um “modo de elas se apropriarem, dotarem de sentido e representarem colectivamente uma realidade social adulta que é significativa para si” (Ferreira, 2005, p. 122).

Um ambiente que promove, de forma aberta, a escolha e a iniciativa, ajuda as crianças a desenvolverem competências críticas como o pensamento criativo e a resolução de problemas. Quando as crianças têm a oportunidade de decidir como utilizar os materiais disponíveis, elas aprendem a pensar de forma inovadora e a encontrar soluções únicas para os desafios que enfrentam. Esta prática não só enriquece a sua aprendizagem imediata, mas também as prepara para um futuro onde a criatividade e a capacidade de adaptação são cada vez mais valorizadas. Do mesmo modo, é importante a construção de interações positivas com os seus pares. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a comunicar, a negociar e a colaborar. Este processo é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação eficaz, a cooperação e a empatia. Segundo Manuela Ferreira (2005), o brincar, para a criança, é uma forma de construir um conhecimento alternativo ou de resistência ao que lhes é imposto pela agenda do mundo adulto. Ao participarem em atividades lúdicas, as crianças aprendem a expressar os seus sentimentos e pensamentos de maneira clara e a compreender as emoções dos outros, o que é essencial para a formação de relacionamentos saudáveis e duradouros. Na sala de atividades, há um espaço que, inevitavelmente, configura na sua organização por ser o “palco” de inúmeras representações: a área do faz de conta. Aqui coabitam famílias e princesas, super-heróis e borboletas, duendes e coelhos, porque este é um espaço onde a imaginação floresce e a criatividade é ilimitada. Este ambiente é propício à transformação, à representação e ao desempenho de outros papéis, permitindo às crianças explorar diferentes personagens e reconstruir histórias de maneira única e envolvente.

E se, neste espaço, as crianças têm a oportunidade de se transformar em qualquer personagem que desejem, também lhes proporciona interações em que a capacidade

Construções

Nestes dias de muito calor, sabe bem estar na sombrinha e desfrutarmos uns dos outros. Conversamos, fazemos pantominas, rimos, mostramos habilidades, abraçamos, descansamos, observamo-nos e gostamos de estar juntos.

(Elsa, 2024)

de se colocar no lugar de outra pessoa a ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão das emoções e perspetivas dos outros. Ao representar diferentes papéis, as crianças experimentam diversas situações sociais e aprendem a lidar com elas, o que é crucial para o seu desenvolvimento emocional e social. O desempenho de diferentes papéis na Área do faz de conta incentiva as crianças a desenvolver competências de comunicação, pois, quando criam, encenam histórias e fazem recriações da sua vida familiar, precisam de colaborar umas com as outras, negociar e tomar decisões em conjunto. Estas interações promovem aprendizagens sociais essenciais, como a cooperação, o respeito, a partilha e a resolução de conflitos. Numa brincadeira na casa das bonecas, por exemplo, a Maria assume o papel de mãe, e o António o papel de pai. Na dinâmica estabelecida representam papéis sociais, muitas vezes semelhantes aos que vivenciam em família, mas que cada um reconfigura à sua maneira, de acordo com o que pretendem, com o sentido que atribuem ao seu papel. Na interação do ‘eu era a mãe’ e o ‘eu era o pai’, as crianças aprendem a relacionar-se, a escutar o outro, a ir encontrando formas de resolver conflitos que surjam, a tantas outras coisas que, antecipadamente, não somos capazes de prever, mas que, por serem gratificantes para as crianças, as vai entusiasmar a entregarem-se ao prazer de brincar. Ao brincarem coletivamente, as crianças mostram-se como

CONTA-ME COMO ERA

Os avós do V. vieram passar uma parte da manhã connosco e aproveitamos para lhes pedir - "Conta-me como era" na vossa infância. Como brincavam?

Os avós do V. contaram-nos que foram muito felizes a brincar à macaca, ao elástico, ao calhau, com figas, ao mata, às escondidas e a tantos outros jogos de exterior ❤️

(Elsa, 2024)

“seres inteligentes, capazes de interpretar e se apropriarem selectivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem, dotando-as de significações produtivas e partilhadas colectivamente, ou seja, como actores sociais competentes, envolvidas e participando numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças” (Ferreira, 2005, p. 117).

Assim como os valores do respeito, da partilha, da solidariedade, da empatia são desenvolvidos nas interações com os pares, também é importante – porque a sociedade é composta por pessoas em diferentes gerações - conceber estratégias que permitam criar relações intergeracionais, que podem perfeitamente ser lúdicas, que promovam a partilha de afeto, a empatia, o respeito, a cooperação, e que valorizem a sabedoria e a experiência de vida dos mais velhos. Exemplo disso, é o projeto “Kit de jogos tradicionais” que foi idealizado pelas crianças do jardim de infância onde foi realizada a pesquisa, mas que recebeu o contributo dos seniores do Centro Social como fonte de partilha dos jogos que brincavam na sua infância. Reunida esta informação, as crianças com a colaboração das suas famílias, construíram cerca de vinte jogos tradicionais que passaram a fazer parte dos brinquedos que usam para brincar no exterior, mas que também são usados para brincar com os seniores quando os vão visitar, gerando momentos relacionais muito ricos para o desenvolvimento pessoal e social.

Ferland refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por "acidente", pois ela "brinca para brincar"; isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai 'brincar para aprender'. No entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um "saber-fazer" e um "saber-ser"; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que, naturalmente, irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O autor descreve o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes (2006, p. 42). Borja Solé (1980), contrariando a perspetiva de muitos adultos, segundo os quais o brincar é apenas um simples passatempo ou diversão, e, enquanto tal, pouco valorizado, entendido até como perda de tempo, afirmando uma postura contrária, a de que o brincar é não só linguagem da criança e fonte para o seu bem-estar, mas também como uma aprendizagem para a vida adulta.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Às vezes perguntamos: "até onde chega a criatividade de crianças tão pequenas?". A resposta é que não há limites, desde que lhes seja dada liberdade para tal, como tem acontecido com algumas crianças que começam a brincar apenas com carrinhos, mas que logo a seguir abrem uma estrada, anexam uma casa, criam uma floresta de dinossauros, enchem um lago para tubarões e baleias, muram toda essa propriedade e criam um cenário rico de interações, graças também à disponibilidade de materiais variados que promovem a ousadia e a experimentação.

As crianças estão em constante construção criativa, explorando novas formas de expressão e compreensão do mundo que as rodeia. Este processo de exploração e descoberta é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo-lhes crescer como pessoas criativas e inovadoras.

Num ambiente educativo que valoriza a liberdade, as portas da sala de atividades também se podem abrir e estender-se esse espaço educativo para o exterior, tendo a vantagem de se poder usar os recursos aí existentes em conjugação perfeita com os materiais que as crianças habitualmente usam. Desta forma, as crianças são incentivadas a reconhecer o potencial que estes espaços (jardins, parques verdes e florestas) têm para as suas brincadeiras, permitindo que se possa expressar de formas diversas e a explorar a sua imaginação. Esta expressão criativa pode ser vista, por exemplo, em projetos de arte feitos com elementos da natureza (folhas, bolotas, pedras, paus), construções em grande escala com caixas, tábuas e tecidos, jogos de faz-de-conta como a recriação de um assalto ao castelo ou de uma oficina de carros, e até mesmo na maneira como organizam e utilizam os materiais ao seu dispor. A versatilidade que as crianças demonstram ao dar novos usos aos espaços e materiais, permite-lhes reconfigurar esses mesmos espaços e objetos e atribuir-lhes significado, mesmo que seja ficcionado, como quando são astronautas e dão cinquenta voltas à lua. E é neste brincar que a criatividade surge e se desenvolve porque as crianças não estão restringidas por instruções rígidas, mas sim encorajadas a seguir os seus impulsos, interesses e fantasias. o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.

A documentação pedagógica como apoio a uma ação educativa comprometida com o direito de brincar

É urgente pensar que o mais importante para as crianças não é precisarem de uma pré-escola antes de entrarem no 1.º ciclo. Precisam é de viver a infância. Precisam de ser ativas. Precisam de correr, saltar, jogar e sujar-se na terra. Precisam de desenhar, pintar e amassar. Precisam de cantar, dançar, conversar e fazer amigos. Precisam de ouvir histórias, imitar personagens e fazer de conta. Precisam de brincar. E se o fizerem ao ar livre e em contacto com a natureza, melhor ainda. Não só porque é mais saudável, ou porque aprendem melhor a respeitar a natureza, mas porque se sentem mais livres, mais felizes, mais desinibidas. Ainda que o brincar não tenha como objetivo preparar para etapa seguinte, não podemos negar que esta atividade proporciona experimentar situações únicas, que futuramente podem ser mobilizadas para a construção de conhecimentos sistematizados.

Ao pensarmos na ação pedagógica da educadora, no sentido de a mesma concretizar os princípios acima afirmados, mobilizamos as OCEPE ao dizerem que:

O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos [de observação] envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Silva et al., 2016, p. 13).

Página | 51

Neste caso específico, percebemos que a documentação pedagógica da educadora revela a complexidade da observação, do registo, e a conexão entre os atos de planear e avaliar, num exercício de retroalimentação constante. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil brasileira, encontramos orientações no mesmo sentido:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- ...
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ... (Brasil, 2010, p. 29).

Partilhar parte dos registos, da documentação pedagógica, das reflexões realizadas pela educadora em uma rede social, traz a família e a comunidade para dentro

do processo de ensino-aprendizagem, e, certamente, os leva a questionamentos acerca do que se planeja e o que é prioridade na ação da educadora. E o que vemos nestes registos é o brincar como ação principal.

Para as famílias, muitas vezes, a postura da educadora de considerar os interesses do grupo de crianças e seus conhecimentos prévios, é, frequentemente, confundido com um *“laissez faire”*, onde pouco é planejado, onde as crianças “ensinam” o adulto, não compreendendo a importância da transformação de qualquer assunto em um projeto. Assim, podemos dizer que um ponto nevrálgico é a questão da intencionalidade, que acreditamos ser um ponto chave na educação de infância, o que nos obriga a adotar metodologias adequadas, a partir da leitura da realidade, dos interesses e aprendizados prévios apresentados pelas crianças.

Lazaretti e Mello (2018), trazem contribuições sobre como organizar o processo educativo a partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a criança em seu desenvolvimento, de acordo com as atividades que guiam cada etapa desse desenvolvimento, a saber: atividade de comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetiva, e atividade brincadeira de papéis. Aqui, iremos nos deter na brincadeira, entendida como a atividade principal da criança nas postagens da Elsa, bem como nas já citadas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Silva et al., 2016, pp. 10-11).

Sendo o brincar a atividade mais natural que a criança realiza, é evidente que também queira que as suas interações se estendam para além dos seus pares. Neste sentido, é comum o educador brincar com a(s) criança(s), seja a pedido da própria, ou porque o adulto se juntou a ela, subtilmente, sem interromper ou interferir no processo já criado. E é nesta partilha de papéis lúdicos que o educador tem a oportunidade de observar a criança num contexto natural e descontraído. Esta observação atenta é fundamental para conhecer melhor as necessidades, interesses e características únicas de cada criança. Assim, através do brincar, o educador pode reconhecer e valorizar o processo de aprendizagem natural da criança e identificar aprendizagens consolidadas, ou domínios de desenvolvimento que necessitam de mais apoio, ajustando as estratégias pedagógicas de forma individualizada. Neste sentido, em vez de intervir ou dirigir as atividades, o adulto pode adotar um papel de facilitador, criando um ambiente que fomenta a curiosidade, a exploração e a descoberta.

Centrando-nos no brincar, questionamos o papel da educadora diante desta atividade. Ela observa? Propõe? Organiza espaços e materiais que venham a desafiar o brincar que as crianças já apresentam e dominam? Como acessar os aprendizados neste

brincar? Há intencionalidade educativa na ação da educadora? Podemos dizer, amparadas nas já referidas orientações curriculares, que a observação das crianças, suas brincadeiras, os papéis desempenhados nesta atividade, as lideranças que surgem e até mesmo enredos que se repetem dão pistas ao educador, trazem elementos para o seu planeamento, que não inclui apenas atividades, mas também organização de espaços e oferta de materiais que propiciam novas descobertas e aprendizados, novas brincadeiras, ou seja, a ampliação das experiências vividas no quotidiano, interesses e explorações.

Percebe-se que respeitar os interesses da criança não é sinónimo de cruzar os braços e esperar que a aprendizagem aconteça por si só, o que nos leva ao esvaziamento da função de educadora, sem grandes objetivos ou sentido, mas, pelo contrário, para respeitar os interesses da criança e desafiá-la na exploração das suas brincadeiras, faz-se necessário apoderar-se dos saberes docentes garantir, nas ações de observar, registar, documentar, planear e avaliar, a possibilidade de ampliação deste brincar. Assim,

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”. (Silva et al., 2016, p. 11)

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) trazem uma reflexão sobre o papel da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na formação de capacidades psíquicas das crianças, fundamentais para a próxima etapa, a atividade de estudo, atividade guia da idade escolar:

a brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas. Ao assim fazer, desenvolvem o autodomínio da conduta, a imaginação, bem como a correção emocional da conduta. (2020, p. 7)

O cuidado com a organização do espaço e a acessibilidade de materiais variados proporcionam um leque de oportunidades para que as crianças explorem diferentes formas de expressão. Desde peças de construção e materiais não estruturados, até objetos para o faz-de-conta e exploração dos elementos da natureza, cada recurso oferece novas possibilidades de brincar, e conseqüentemente, de aprendizagem e descoberta. Portanto, o que se tem observado em contexto de jardim de infância é que a diversidade de materiais, principalmente os não estruturados, estimula a curiosidade natural das crianças e promove o desenvolvimento da criatividade. Quando as crianças utilizam esses materiais nas suas brincadeiras, têm a oportunidade de criar e de dar um novo significado às suas produções. Em vez de se limitarem ao que já está definido pelo próprio brinquedo, elas podem sempre reinventar, modificar e alterar, compreendendo assim a versatilidade dos objetos que estão a manipular. A organização da rotina pedagógica, proporcionando tempo para que o brincar apareça e determine novas explorações e significados, evidencia o compromisso da educadora com o brincar.

Uma síntese afirmativa

Partimos para a escrita deste texto tendo como orientação para o mesmo as seguintes questões: brincar e aprender, em educação de infância, são ações obrigatoriamente bidirecionais? O brincar tem que ter uma intencionalidade educativa definida pelo adulto? A criança ao brincar livremente está ou não a aprender? Há que reprovar a intencionalidade da relação entre o brincar e o aprender?

O contexto de ação analisado é o jardim de infância, espaço-tempo em que vivem crianças e adultos. Ora, o brincar, como extensivamente expresso, constitui uma atividade natural da criança, a partir da qual esta se apropria de si e do que a rodeia. O jardim de infância é uma instituição com finalidades educativas, sabendo nós que a educação sempre foi entendida, de uma forma ou de outra, como processo de aprendizagem e desenvolvimento. Daí a preocupação, muitas vezes manifestada, de que nas atividades que realizam, as crianças aprendam.

Assumir a relevância da liberdade de escolha e de ação na brincadeira, em jardim-de infância, nem sempre é de fácil aceitação, mesmo de pais, face às representações sociais ainda prevaletentes sobre os objetivos escolares do espaço educacional formal e a dificuldade existente sobre a importância da iniciativa infantil. A noção comum de aprendizagem está muito conotada com o conhecimento específico de algum saber concreto, previamente definido. Ora, o brincar, na sua verdadeira aceção, não tem o foco na produção de um saber pré-determinado, mas é inegável que ao brincar a criança aprende algo de si e dos outros, e essas aprendizagens constituem andaimes para a elaboração cognitiva, emocional e social de constructos académicos.

Olhando para as finalidades da educação de infância, expressas quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como para os referenciais brasileiros para a educação infantil, verificamos que aí estão definidas competências, capacidades e atitudes desejáveis para cada um. Ora, para que as mesmas se efetivem, na base do que se sabe como a aprendizagem e desenvolvimento se processa, a brincadeira tem que estar em permanência nos espaços educativos das crianças, garantindo, sempre, liberdade para o seu exercício.

A palavra aprender é permanente na linguagem dos/as educadores/as, bem como na sociedade em geral. O que é importante é desconstruir esse termo, no que ele tem de fechamento. Não se aprende só o que está previamente determinado; aliás, em educação de infância não há conteúdos academicamente universalizados que mereçam consenso entre especialistas.

Mas não se pode negar que ao brincar a criança aprende!

O brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira proporciona interações sociais, afetivas e cognitivas, e é através da brincadeira que as crianças descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Como explicitado acima, a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança.

Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, de criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade de gerir o seu tempo, pela escolha livre.

Ressaltamos o relevante papel do/a educador/a de infância que, ciente da importância da brincadeira, tem que garantir tempos e espaços propícios para a livre escolha por parte das crianças, proporcionador de um brincar genuíno e, como tal, potente em aprendizagens. O compromisso com o brincar ressignifica a observação e a documentação pedagógica, fornecendo informações importantes a respeito de como cada criança percebe o mundo e elabora emoções e conhecimentos. Podemos dizer, então, que a intencionalidade é o norte da ação pedagógica comprometida com o direito à brincadeira. Isto porque, para a criança, brincar é viver.

DIA DA CRIANÇA

*Anteontem, ontem, hoje,
amanhã, depois de amanhã,
depois de, depois.... sempre.*

*A fazer o que mais gostamos:
Brincar 🧸*

(Elsa, 2024)

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.* 24(2), 103-119.

Carbonieri, J., Eidt, N., & Magalhães, C. (2020). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.

Ferreira, M. (2005). “*Brincar às arrumações*”, arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim-de infância. *Reflexão e Acção*, 13(1), 115-132.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação*, 45(1), e104/ 1-28. <https://doi.org/10.5902/1984644454739>

Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender... in *Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*. https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte.

Lazaretti, L. M. (2013). *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312>

Lazaretti, L., & Mello, M. (2018) Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In J. Pasqualini, L. Teixeira, & M. Agudo. *Pedagogia histórico crítica: legado e perspectivas* (pp. 117-133). Navegando Publicações.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Ed. Contraponto.

Onofre, P. (1997). *A criança e a sua psicomotricidade: uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Trilhos Editora.

Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Universidade do Minho.

Página | 56

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação – DGEB.

Solé, M. B. (1980). *O jogo infantil [Organização das Ludotecas]*. Instituto de Apoio à Criança.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (2018). *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. CIED/ESELX. <https://doi.org/10.34629/jpl/eselx/ebook.003>

Notas sobre as autoras:

Teresa Sarmento

tsarmento@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

<https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

Sara Duarte Souto-Maior

<https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

Elsa Mendanha

elsa.mendanha@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3351-0395>

Este texto, foi iniciado a partir de um processo de supervisão de um estágio curricular do curso de Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, entre duas educadoras de infância já experientes, sendo uma portuguesa, educadora orientadora de estágio - Elsa, e uma brasileira - Sara, a qual se encontrava a fazer um estágio científico avançado de doutoramento, na Universidade do Minho, e uma professora orientadora e investigadora em estudos da criança - Teresa. A inserção de breves aspetos sobre a educação no Brasil decorre do facto do grupo integrar uma brasileira - Sara, no entanto, não decorre daqui qualquer pretensa comparação das perspetivas sobre o brincar, em contextos educativos, num e noutra país. O facto de a escrita ter sido feita a várias mãos, por pessoas que fazem uso diferenciado da escrita portuguesa, justifica que alguns termos possam aparecer com vocábulos ou expressões brasileiras. Isto decorre de decisão assumida pelas três autoras, considerando a riqueza e respeito pela diversidade.

This text was initiated from a process of supervision of a curricular internship of the Master of Teaching in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of Minho' University, between two already experienced kindergarten teachers, being a Portuguese, internship guiding educator - Elsa, and a Brazilian - Sara, who was doing an advanced scientific doctoral internship, at Minho' University, and a guiding professor and researcher in child studies - Teresa. The inclusion of brief aspects about education in Brazil arises from the fact that the group includes a Brazilian woman - Sara, however, there is no intended comparison of perspectives on playing, in educational contexts, in one country or another. The fact that the writing was done by several hands, by people who make different use of Portuguese writing, justifies that some terms may appear with Brazilian words or expressions. This arises from a decision made by the three authors, considering the richness and respect for diversity.

Contribuições das autoras:

Não há diferenciação na contribuição das autoras.

Agradecimentos, Financiamento:

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Recebido em: 05/08/2024

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/10/2024