

# EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO PARA BRINCAR

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TIME TO PLAY

Eveline Ignácio da Silva Marques<sup>1</sup>

1. Professora e coordenadora dos cursos de Licenciatura, responsável pelos programas Escola da Família, e Bolsa Alfabetização da Universidade do Sagrado Coração

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 115-130, 2011.

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões em torno da temática da Educação Infantil (0-5 anos) como um *tempo* propício para brincar. Os interesses capitalistas, a lógica do mercado, o desejo de posse, em contradição a concepções como tempo, tempo livre, lazer, ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, encaminharam nossas reflexões. As necessidades de quantificar o tempo, o conceito de lazer como ocupações em que o indivíduo possui livre escolha e as variáveis relacionadas ao lazer: tempo e atitude, nos leva a compreender o lúdico como, não mais como sinônimo de jogar, mas sim como o brincar espontâneo, que não necessita de jogos ou brinquedos, mas sim de *tempo* para brincar. Outra contribuição é a compreensão de jogo, pelas regras e objetos que o caracterizam e também como elemento da cultura. Apresentamos as brincadeiras como atividades voluntárias, espontâneas e prazerosas da criança e os brinquedos como objeto, ou suporte para as brincadeiras. Discutimos a Educação Infantil

Recebido em: 18/03/2011  
Aceito em: 24/10/2011

como um *tempo* oportuno para brincar e que deve ser valorizado como uma estratégia que auxilia, naturalmente, o desenvolvimento da aprendizagem, e que a sala de aula lugar do lúdico, pois é um ambiente vivo. Encerramos com uma breve reflexão sobre as formas de substituição do brincar na sociedade atual, e a importância de pais e professores compreender a importância do brincar, não somente para as crianças, mas para os próprios adultos.

**Palavras-chave:** Tempo. Lazer. Brincar. Educação Infantil. Ludicidade.

## ABSTRACT

This article presents reflections on the theme of Early Learning (0-5 years) as a favorable time to play. Capitalist interests, the logic of the market, the desire to possess, in contradiction to concepts such as time, free time, leisure, playfulness, games, toys and games, forwarded our reflections. Needs to quantify the time, the concept of leisure and occupations in which the individual has free choice and leisure-related variables: time and attitude, leads us to understand the playful as , no longer a synonymous for playing, but rather as the spontaneous play, which requires no games or toys, but time to play. Another contribution is the understanding of game rules and objects that characterizes them and also as an element of culture. We present the playing as volunteer activities, spontaneous and enjoyable for children and toys as an object, or support for the games. We discuss the Early Childhood Education as an appropriate time to play and to be valued as a strategy that helps, of course, the natural learning development and the school classroom as the living environment that it is. We conclude with a brief reflection on ways to replace the play in modern society, and the importance of parents and teachers to understand the importance of playing, not only for children but for adults themselves.

**Keywords:** Time. Leisure. Play. Early Childhood Education. Playfulness.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

## INTRODUÇÃO

Atualmente uma grande parcela da sociedade é movida por interesses capitalistas, o que culmina com a desvalorização do humano, a negação do ócio e o controle capital e material.

Neste sentido, Featherstone, Hepworth, Turner (1990), nos apresentam que, tanto tempo livre como as próprias atividades de lazer estão voltadas, atualmente, para a lógica do mercado. Os hobbies, passatempos e experiências, se tornaram totalmente dependentes da posse de mercadorias, conforme nos apresentam os autores.

Nesse modelo econômico e social, brincar acabou sendo considerado como desnecessário. Como consequência desta realidade, a criança, cada vez mais acaba se envolvendo com o mundo das obrigações, sejam elas escolares ou sociais.

As brincadeiras, os jogos, são as formas pelas quais as crianças se expressam e se relacionam com os outros, consigo e com o meio, permitindo a construção de sua própria imagem e compreensão do mundo, da cultura e da história.

Nesse sentido, temos como objetivo apresentar a Educação Infantil como um *tempo* propício para brincar, embora a escola não venha sendo compreendida pela sociedade como um espaço e um *tempo* para tal atividade.

Para tanto, apresentamos algumas concepções como tempo, tempo livre, lazer, ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo referenciais teóricos como Adorno, Kishimoto, Dumazedier, Marcellino, Piaget, Vygotsky, entre outros, e tais concepções delinearam nossas reflexões sobre a Educação Infantil como *tempo* propício para brincar.

### 1. Algumas concepções

Para compreendermos a Educação Infantil como *tempo* para brincar, precisamos discutir algumas concepções importantes, que apresentamos a seguir.

#### Tempo, tempo livre e lazer

Vamos considerar o tempo em duas diferentes dimensões. Iniciaremos pelo tempo cronológico. Linear e sequencial é o que quan-

tifica o nosso dia-a-dia, a este denominamos *chronos*, que delimita o ritmo de nossas vidas. Na mitologia grega, Chronos representava o tempo que faltava para a morte, um tempo que se esgota.

A necessidade de quantificar o tempo tornou-se primordial na sociedade. A sociedade contemporânea não tem conseguido se organizar, a não ser por meio do tempo *chronos*, pois tem necessidade de um passado e um futuro, de um antes e um depois, deixando de lado, inúmeras vezes, a existência de um presente.

Nesse sentido, contribui para nossas reflexões os questionamentos de Martins (1991), sobre a necessidade que o ser humano tem de adicionar ao tempo um passado e um futuro, embora ele exista no presente. Sempre estamos buscando uma ordem temporal, temos a necessidade de “estar” num lugar, de “ser” antes e depois.

A segunda dimensão é o tempo *kairós*, oposto ao *chronos*, é o aspecto qualitativo do tempo. Na mitologia grega, Kairós era um atleta, que representava a noção de movimento e simbolizava o momento certo, momentos estes que transcendiam a espera pela morte, eram momentos únicos de vida.

Para Martins (1991), o tempo tem um significado, somente porque “somos tempo”, participamos deste movimento, estivemos no passado, estamos no presente e buscamos um futuro, e o tempo se tornou para nós o próprio sentido da vida e, do mundo.

Para compreendermos melhor alguns aspectos relacionados ao tempo, devemos considerar também a compreensão que temos de tempo livre. Conforme Adorno (1995), o tempo livre antes era denominado ócio, e trazia consigo uma ideia de privilégio, diferente do tempo não livre, preenchido pelo trabalho.

Em relação ao tempo livre, a utilização deste também é associada e organizada inúmeras vezes em função do lucro, principalmente por que busca ser um tempo diferente do tempo de trabalho, ou seja, onde aproveitamos aquilo que o trabalho nos rendeu, tanto no sentido de descansar, como no sentido de usufruir do capital.

Para Adorno (1995, p. 79), o tempo livre não está em oposição somente ao trabalho, mas “*segue o trabalho como sombra*”, e ainda “*as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre*” (p. 81).

[...] deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Esta é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folga às pessoas. (ADORNO, 1995, p. 73)

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

Com isso, culminamos com outro conceito, o conceito de lazer. Lazer deve ser definido inicialmente como diferente de tempo livre. A concepção de tempo livre surge do tempo cronológico, por isso, vincular lazer a tempo livre nos remete a ideia de que a industrialização fornece trabalho e também o lazer.

Entretanto, lazer é aquilo que o ser humano pode realizar em tempo diverso ao dedicado ao estudo, práticas sociais, relações familiares e especialmente aos compromissos profissionais.

Dumazedier (1976) conceitua lazer como:

Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1976, p. 34)

É bastante comum a associação do lazer simplesmente a atividades recreativas, ou eventos direcionados às massas. Entretanto, de acordo com Dumazedier (1999) podemos associar o lazer a diversos interesses culturais, como por exemplo, interesses físicos, através de práticas de atividades físicas, como esporte, passeios, pescarias. Outro exemplo apresentado pelo autor são interesses manuais, como artesanato, jardinagem, cuidado com os animais.

Ainda no que se refere aos interesses culturais do lazer, Dumazedier (1999), apresenta o interesse intelectual, como cursos ou leituras, assim como o interesse artístico, cujos objetivos são manifestações artísticas como teatro, cinema, artes plásticas, dentre outros. O último interesse apresentado pelo autor é o social, ou seja, aquele que busca os relacionamentos, o convívio social, encontrado em atividades como bares, bailes, dentre outros.

Outra referência importante sobre o lazer, Marcellino (2000), apresenta duas variáveis relacionadas ao lazer: tempo e atitude. Em relação à atitude o lazer pode ser compreendido como um estilo de vida, que não depende de um tempo determinado, e sim das relações existentes entre o sujeito e a experiência, a vivência. Quanto a variável do tempo, o lazer só se realiza num espaço de tempo específico, diferente do tempo dedicado ao trabalho ou à prática de outras responsabilidades familiares, sociais, políticas e religiosas.

Nesse sentido, podemos compreender que tempo livre não significa necessariamente momento de lazer. O tempo livre é condição para o lazer, mas o lazer surge como uso prazeroso do tempo livre.

O lazer ligado ao aspecto tempo, considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas. (MARCELLINO, 1996, p. 8)

Para Marcellino (2000) o lazer é uma possibilidade privilegiada, enfatizada, para a vivência de valores que embasem mudanças, ou abram perspectivas para mudanças de ordem moral e cultural necessárias para a implantação de uma nova ordem social: “*antes de mais nada, o tempo de lazer encontra-se não em oposição, mas em relação com o tempo das obrigações*”. (MARCELLINO, 1996, p. 11)

Entretanto, o lazer para Dumazedier (1976) pode desenvolver três funções. A primeira é a função do descanso, para nos aliviar das tensões acumuladas pelas obrigações diárias e pelo próprio trabalho. A segunda é a do divertimento, ou seja, é uma forma de equilíbrio, de ruptura com o dia-a-dia, que pode se desenvolver em atividades reais como viagens, jogos, esportes, ou em atividades fictícias como cinema, teatro. A terceira e última função apresentada pelo autor, é o desenvolvimento, como uma forma para a participação social, a prática de uma cultura desinteressada pelo corpo, da sensibilidade e da razão.

A função de desenvolvimento pode ainda criar novas formas de aprendizagem (learning) voluntária, a serem praticadas durante toda a vida e contribuir para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. Suscitará, assim, no indivíduo libertado de suas obrigações profissionais, comportamento livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social. (DUMAZEDIER, 1976, p.34)

Ocorre, entretanto, que o lazer, é um termo muitas vezes carregado de preconceito, conforme no relata Marcellino (1996, p.5) “*motivados por um pretensão caráter supérfluo dessas atividades, contrapondo-se a nossa situação socioeconômica*”, acaba sendo utilizado como instrumento ideológico de dominação. Ainda a utilização do termo lazer, é associada, inúmeras vezes à sociedade do consumo.

Os seguintes fatores impedem ou retardam o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do lazer: insuficiência ou inexistência de um equipamento recreativo ou cultural coletivo, falta de recursos familiares e dificuldades ligadas ao exercício da profissão. Nesses meios sociais, a necessidade de lazer poderá determinar estados de insatisfação, particularmente agudos. (DUMAZEDIER, 1976, p.26)

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

## Ludicidade, jogo, brinquedo e brincadeiras

O lúdico tem origem da palavra latina “ludus”, que significa “jogo”, o que nos remete muitas vezes à concepção do jogar, brincar, movimentar-se. Entretanto, a ludicidade, deixou de ser sinônimo de jogo e passou a ser relacionada mais propriamente com o brincar espontâneo, muitas vezes associado às atividades humanas, é praticamente a mistura da fantasia com a realidade.

Uma atividade lúdica não necessita basicamente de jogos ou brinquedos, mas sim de atitudes lúdicas, por isso a atitude do professor ao propiciar momentos de ludicidade é muito importante, pois implica em abrir mão da mera transmissão de conteúdos para o envolvimento com o lúdico. De uma maneira bem simples, podemos afirmar que é deixar de ser o centro das atenções para viver plenamente integrando ação, pensamento e sentimento.

Nesse sentido, podemos refletir que, quando associamos ludicidade e lazer:

[...] permanece a questão da consideração do lazer, como esfera permitida e controlada da vida social, o que provocaria a morte do lúdico, e a ocorrência do lazer marcada pelas mesmas características alienantes verificadas em outras áreas de atividade humana. (MARCELLINO, 1996, p. 9)

O lúdico é uma necessidade do ser humano, e não pode ser visto apenas como diversão, pois facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, e inclusive o cultural. Nesse sentido, qualquer atividade pode ser realizada pelo homem de maneira lúdica, e segundo Martins (1991), o que devemos refletir é sobre a que nos referimos quando dizemos que não há mundo sem um “*ser-no-mundo*”.

Outro conceito significativo para nossa discussão é o conceito de jogo. O jogo está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, contribuindo para os relacionamentos, e segundo Csikszentmihalyi (1975), a problemática encontrada é que perspectivas excluem um dos principais aspectos do jogo, que é o simples fato de ser divertido por ele mesmo, ou seja, que jogar é divertido, e a questão deveria ser em torno dos motivos que tornam o jogo divertido.

Para Piaget (1998) o jogo é essencial na vida da criança. Para o autor, inicialmente a criança joga repetindo determinadas situações por puro prazer. Depois começam a ocorrer os chamados “jogos simbólicos”, onde a criança representa de forma corporal o imaginário, predominando de certa forma a fantasia.

A criança usa o “faz de conta”, respeita a realidade concreta e sua relação com o mundo real, sendo assim, exercita não só a capacidade de pensar, mas suas habilidades motoras. Quando falamos em realidade, expressamos o contexto real vivido, sendo assim “o jogo por sua amplitude só se explicita dentro do contexto em que é utilizado” (KISHIMOTO, 1994, p. 9).

Quando falamos em contexto, segundo Csikszentmihalyi (1975) devemos refletir que, mesmo na derrota, o vencedor geralmente a vê como uma vitória sobre suas próprias limitações em vez da vitória sobre o adversário.

Para Kishimoto (2005), o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um sistema social, assim como é um sistema de regras e um objeto. Esses três aspectos apresentados permitem uma compreensão de jogo, pelas regras e objetos que o caracterizam. Para a autora, no Brasil, os termos jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são utilizados de forma indistinta, o que demonstra o baixo nível de compreensão das pessoas sobre essas conceituações.

Historicamente o jogo está presente na escola, quer o professor permita, quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão. Por isso, de acordo com Dias (2005) é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música.

O jogo é uma forma de interação e esta para Csikszentmihalyi (1975) poderá ser primariamente física, emocional, ou intelectual, e, além disso, a forma mais comum da atividade lúdica.

Já os jogos tradicionais infantis são parte da cultura popular de certo período histórico, conforme explicita Kishimoto (2004). Caracterizado pela oralidade, não se cristaliza, mas se transforma. É considerado um elemento folclórico, é transmitido de geração em geração, através de conhecimentos empíricos e que permanecem na memória infantil. De certa forma é a perpetuação da cultura infantil.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de outros jogos. (KISHIMOTO, 2004, p.16)

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.



MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

O jogo educativo assume duas funções principais, apresentadas por Kishimoto (1994). A primeira é a função lúdica, que é aquela que propicia diversão, prazer e até mesmo desprazer. A segunda é a função educativa, pois o jogo ensina o indivíduo. Para a autora, deve necessariamente existir um equilíbrio entre as duas funções.

Nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” (ver Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva [...] (BROUGÈRE, 2002, p. 21)

Não podemos deixar de apresentar, mesmo que de forma breve, reflexões sobre os conceitos de brinquedos e brincadeiras. Esses aparecem geralmente com significados opostos e contraditórios. Brincadeira em alguns momentos é vista como atividade livre, em outros, como atividade orientada por um adulto. Assim também ocorre com o brinquedo, ora visto como objeto para a brincadeira livre, ora como suporte ao ensino sistematizado.

Alguns autores como Kishimoto (1997) e Piaget (1978), compreendem brincadeira como uma atividade, ou ação própria da criança, que ocorre de maneira voluntária, espontânea, prazerosa.

Nesse sentido, quando um adulto propõe suas “brincadeiras”, temos então uma atividade e não mais uma brincadeira.

Os brinquedos podem resultar em aprendizagens para as crianças, mesmo que sem a intervenção de um adulto, sem a utilização de um sistema de regras. Entretanto, o papel do professor da Educação Infantil é primordial, uma vez que este disponibilize materiais, participe das brincadeiras, seja o mediador. A criança necessita explorar livremente o brinquedo, mesmo que sua utilização seja diferente da que os adultos esperam.

[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (KISHIMOTO, 1994, p. 7)

Brincar proporciona além da construção do conhecimento de forma natural, também auxilia na socialização, na criatividade, no desenvolvimento da autonomia, da motricidade, sem medo e com prazer.

Para Kishimoto (2005), brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de ideias do jogo, pois tem uma dimensão material, cultural

e técnica, é um suporte para a brincadeira. Para a autora, brincadeira é a ação da criança ao concretizar as regras do jogo, é o mergulhar na ação lúdica.

Huizinga (2005 *apud* Kishimoto) descreve o jogo como elemento da cultura. Este, conforme a autora omite os jogos de animais, analisando apenas os jogos produzidos pelo meio social sendo caracterizados por prazer, caráter não-sério, liberdade, separação dos fenômenos do cotidiano, regras, caráter fictício ou representativo, limitando-se no tempo e no espaço.

Kishimoto (2005) acrescenta que a existência de regras é uma das principais características do jogo. Existem as regras explícitas (como no xadrez) ou implícitas (brincando de faz de conta).

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 2005, p.19)

Para Brougère (1994, *apud* KISHIMOTO), os brinquedos só adquirem sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeiras, caso contrário, são apenas objetos.

É a ludicidade que atribui significado de brinquedo ao objeto fabricado. Por exemplo, uma boneca exposta como decoração é decoração e não brinquedo.

Kishimoto (1994) nos remete a reflexões sobre questões como: diferença entre jogo e material pedagógico, se jogo educativo é realmente jogo, se tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivo.

Brinquedos são suportes para as brincadeiras e sua utilização deveria criar momentos lúdicos, de livre exploração, onde prevaleça a incerteza do ato e não se busquem resultados. Quando buscam auxiliar o professor na ação docente, assim como resultados em relação à aprendizagem de conceitos ou noções, os brinquedos não realizam sua função lúdica e passam a ser um material pedagógico.

Neste sentido, um objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza, pode ser ora brinquedo, ora material pedagógico.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

## 2 Brincando na escola: Educação Infantil – tempo de brincar

Para discutirmos a Educação Infantil como um “*tempo*” para brincar, é necessário compreender que neste contexto, utilizaremos a compreensão de tempo como tempo *kairós*, um tempo próprio para ação, um tempo vivido, um tempo oportuno para brincar.

Brincar é essencial aos seres humanos e aos animais, que experimentam uma variedade de situações de brincadeiras. Da mesma forma é a aprendizagem ao ser humano, mas muitas vezes o brincar não é valorizado como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Educação Infantil contempla a idade das brincadeiras, e esta é algo inerente à criança, é de certa forma, sua maneira de trabalhar, refletir e descobrir o mundo, de forma lúdica e ao mesmo tempo com seriedade com a qual a criança a desenvolve.

O Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta que:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações e cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23)

Sala de aula também é lugar para brincar, é o lugar do lúdico, pois é um ambiente vivo, de inter-relações e convivências. O essencial seria buscar alcançar os objetivos pedagógicos, de forma conexas à realidade vivida, e nesse aspecto incluímos a ludicidade, é a educação ativa e não passiva. Podemos considerar a ludicidade como uma necessidade básica da infância, tão importante quanto à nutrição, a saúde, a educação.

Marcellino (1996) entende o lazer como cultura vivenciada no tempo disponível e no espaço privilegiado de manifestação das possibilidades lúdicas, que tem como objetivo não só o divertimento e o descanso, mas, também, o desenvolvimento pessoal e social, e nesse sentido, brincar na escola também poderia ser considerado um tipo de lazer, a escola pode ampliar o acesso ao lazer.

Quando se fala das atividades de lazer não fica difícil detectar um conjunto de variáveis, tendo como pano de fundo as limitações econômicas, formando um todo inibidor, quer em termos da quantidade, e principalmente, da qualidade de participação. A classe, o nível de instrução, a faixa etária, o sexo, entre outros, limitam o verdadeiro lazer a uma minoria da popula-

ção. São indicadores indesejáveis verificados no plano social da situação e necessitam, a exemplo do já analisados no plano cultural, ser atacados pelo movimento social embasado nos valores de democratização do lazer. (MARCELLINO, 2000, p. 55)

O ato de brincar, muitas vezes na Educação Infantil, é praticado através de atividades, brinquedos e jogos, tidos como “prêmios” por terminarem seus trabalhos. Obviamente o brincar proporciona alegria e divertimento.

Com Froebel, criador dos jardins-de-infância, conforme Kishimoto (1994) é que o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil. Para a autora, essa é a primeira vez que a criança brinca na escola, manipula os brinquedos, aprende conceitos e desenvolve habilidades. Posteriormente, Dewey modifica essa tradição, colocando experiências diretas como elementos do ambiente.

Crianças são vistas como seres sociais e a aprendizagem infantil far-se-á de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações do cotidiano como preparar alimentos para o lanche, representar peças para famílias, brincar de faz-de-conta com temas familiares. Dewey concebe o jogo como atividade livre, como forma de apreensão dos problemas do cotidiano. (KISHIMOTO, 1994, p. 23)

Precisamos também, disponibilizar um tempo para explorar as necessidades percebidas no ato de brincar, o que a criança aprendeu, como se desenvolveu, como se relacionou.

Para Kishimoto (2004), os jogos na educação infantil foram influenciados por teóricos como Froebel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori. A autora acrescenta que, os jogos, por tais teóricos ora foi considerado como ação livre, ora como atividade orientada pelo professor na busca de conteúdos escolares.

Para Froebel (2004, *apud* Kishimoto) jogo era considerado livre nas brincadeiras cantadas e orientado em brincadeiras como bola.

Todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (KISHIMOTO, 2004, p.102)

Outro aspecto a ser considerado é a organização de espaços adequados na educação infantil para estimular brincadeiras. Kishimoto (1994) apresenta a importância do aspecto material, que deve incluir locais apropriados, disposição acessível às crianças.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

Outra referencia importante, que não podemos deixar de nos remeter, é Vygotsky (1984). Segundo o autor, quando trata de questões sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, é de extrema importância, o ato de brincar, que segundo ele, neste ato a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, além de descobrir seu próprio modo de aprender, sua percepção do mundo e dos símbolos.

[...] a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1998, p.97)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo atual, capitalista, preocupado com a lógica do mercado, algo próprio da infância, que é o lúdico, está sendo extraído do universo das crianças.

Essas brincam cada vez menos, por várias razões. Dentre elas, o amadurecimento precoce, a diminuição ou a própria ausência de *tempo* para brincar, considerado algumas vezes como desnecessário ou como uma atividade não-séria.

Brincar tem sido substituído por atividades consideradas importantes para a sobrevivência no mundo capitalista, como cursos de línguas, informática, redação, dentre outros. Não que tais atividades possam ser consideradas inadequadas, mas impedem quase que totalmente que a infância seja recheada pelos sabores do *tempo* lúdico, sabores estes que incluem interações sociais, culturais e podemos arriscar a dizer afetivas.

O que mais nos atrai a atenção é o fato de os pais e professores, desconhecerem ou mesmo esquecerem a importância do brincar, pois como seres, já vivenciaram ou mesmo vivenciam o lúdico. E mais, frases como “isso não é brincadeira”, ou “parece brincadeira”, acabam fazendo com que, a própria criança compreenda o brincar como algo errado, ou mesmo que não tenha valor real, de certa forma, essas expressões desqualificam o sentido importante do brincar.

Concluimos que, conforme nos apresenta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), em seus objetivos, para crianças de 0 a 6 anos de idade, além de segurança e confiança, de-

vemos garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes - dentre outras coisas - de brincar.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tempo livre. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 70-82.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Play and intrinsic rewards. **Journal of humanistic psychology**. Alameda, v. 15, n.3, p. 41-63. 1975.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

KISHIMOTO, T. M. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. 6ª edição. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. *Educação Infantil: Tempo Para Brincar*. Mimesis, Bauru, v. 32, n. 2, p. 99-114, 2011.

\_\_\_\_\_ **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**, Campinas: Autores Associados, 1996.

MARTINS, J. **Não somos chrono's, somos kairós**. São Paulo: [s.n], 1991. (Palestra proferida por ocasião do evento "O envelhecer na PUC", em 23/04/1991).

FEATHERSTONE, M; HEPWORTH, M; TURNER, B. S. **The Body: social process and cultural theory**. London: Sage Publications, 1990.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

