

Juracy Machado Pacifico
Jussara Santos Pimenta
Ana Valéria de Figueiredo
Organizadoras



Brinquedotecas



porque brincar, aprender e se desenvolver é preciso



Copyright dos autores, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98. Esta obra foi submetida à avaliação e revisada por pares.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Pedro Henrique Romeiro Ferreira

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

B858 Brinquedotecas

Brinquedotecas: porque brincar, aprender e se desenvolver é preciso / Juracy Machado Pacífico; Jussara Santos Pimenta; Ana Valéria de Figueiredo (org.). – Cáceres, Editora UNEMAT, 2023.

222 p.

ISBN: 978-85-7911-232-4 (e-book)

ISBN: 978-85-7911-231-7

1. Brinquedoteca. 2. Brincar. 3. Aprendizagem. I. Brinquedotecas: porque brincar, aprender e se desenvolver é preciso. II. Juracy Machado Pacífico; Jussara Santos Pimenta; Ana Valéria de Figueiredo (org.).

CDU 027.625(043.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário
Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049.



JURACY MACHADO PACÍFICO
JUSSARA SANTOS PIMENTA
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO
(Organizadoras)

BRINQUEDOTECAS
PORQUE BRINCAR, APRENDER
E SE DESENVOLVER É PRECISO



Cáceres/MT - 2023

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 217/2023

PRESIDENTE

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

MEMBROS

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo Anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

Fabiano Rodrigues de Melo

SUPLENTE

Graciela Constantino

Maria C. M. de Figueiredo Bacovis

João Aguilar Massaroto

Ricardo Keichi Umetsu

Nilce Maria da Silva

Sérgio Santos Silva Filho

André Luiz Nonato Ferraz

Karina Nonato Mocheuti

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Maria Celia Rabello Malta Campos</i>	
Apresentação	11
<i>Juracy Machado Pacífico</i>	
<i>Jussara Santos Pimenta</i>	
<i>Ana Valéria de Figueiredo</i>	
A brinquedoteca hospitalar: aspectos mediadores do brincar realizados por educadores em hospital oncológico em Portugal	18
<i>Fabiana Maria Roque Chaves</i>	
Educação popular e a brinquedoteca hospitalar: direito da criança hospitalizada	40
<i>Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Estimulação precoce na família: adaptações e sugestões de brinquedos às crianças com deficiência visual nos primeiros anos de vida	70
<i>Silvana Maria Moura da Silva</i>	
<i>Maria da Piedade Resende da Costa</i>	
<i>Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos</i>	
Brinquedoteca universitária: possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças	100
<i>Angela do Céu Ubaiara Brito</i>	
<i>Janelle Nunes Tavares</i>	

Brincar, aprender e ensinar, é só começar! Será? Contribuições das brinquedotecas para a aprendizagem na infância.....	117
<i>Juracy Machado Pacífico</i>	
<i>Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo</i>	
<i>Jussara Santos Pimenta</i>	
<i>Samara Menezes Campos</i>	
LudoIF: história, desafios e perspectivas da ludoteca do Instituto Federal de Brasília – campus São Sebastião.....	161
<i>Tereza Alice Amaro Medeiros</i>	
<i>Mônica Padilha Fonseca</i>	
<i>Cândida Beatriz Alves</i>	
EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais.....	195
<i>Ana Valéria de Figueiredo</i>	
Sobre as autoras.....	214

PREFÁCIO

Navegar é preciso, viver não é preciso.
(Fernando Pessoa)

Por meio do título, que propõe uma paráfrase da frase do general romano Pompeu, dirigida aos marinheiros em marcha para a guerra, poeticamente retrabalhada por Fernando Pessoa em seu conhecido poema “Navegar é preciso, viver não é preciso”, as organizadoras da obra que ora tenho a grande satisfação de apresentar, Juracy Machado Pacífico e Jussara Santos Pimenta, ambas docentes pesquisadoras na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e Ana Valéria de Figueiredo, docente pesquisadora no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nos colocam logo de início a intencionalidade que preside a publicação.

O que não se diz no título, mas que ecoa as palavras do poeta, ressalta ao bom entendedor que viver nada tem de preciso, nada na vida é exato, calculado e previsto com segurança total. Viver exige o exercício da criatividade e da invenção, pede constantemente a tomada de decisões em situações imprevisas, o arriscar-se no novo e no desconhecido. E as experiências discutidas nesta publicação assumem a dinâmica vital do incerto implícito no brincar, no aprender e no desenvolver-se, convidando o leitor a “navegar” nessas águas de descobertas de relações e de novos e mais amplos conceitos, as águas do oceano das brinquedotecas.

É neste sentido que concordo plenamente com a coautora da obra, Ana Valeria Figueiredo, quando afirma, no 7º. capítulo acerca de projeto formativo centrado nas brincadeiras de origem afro e indígena, que o lúdico nos

abre “para o improvável, para uma busca de recriação da realidade, acionando a percepção, a imaginação, a potência da representação de cenários imaginários, dimensões do processo criador que também se mobiliza na arte” (p. 134).

E é nesta sintonia de ideias que Juracy Machado Pacífico e Jussara Santos Pimenta, no capítulo 5º, juntamente com as coautoras Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo e Samara Menezes Campos, explicitam o objetivo que permeia o conjunto desta obra, qual seja, a meu ver, “[...] a necessária análise sobre as relações entre a formação de professores e a superação de uma obviedade da atividade da brincadeira”.

As mesmas autoras reforçam a tese central da obra em questão ao efetuarem uma crítica à fragilidade das propostas formativas realizadas nos laboratórios didáticos, chamados de brinquedotecas universitárias, e reivindicando estes equipamentos como espaço formativo dos futuros educadores, com base na articulação entre a teoria e a prática de atividades lúdicas propiciadoras do desenvolvimento infantil global e não meramente utilitárias, visando ensino de conteúdos pedagógicos.

O cuidado em garantir um equilíbrio entre os diferentes estudos e suas especificidades é evidente ao leitor, pois seus 7 capítulos, muito bem estruturados e fundamentados, se integram harmonicamente em torno do valor do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem, especificamente acerca das contribuições das brinquedotecas nos contextos de Educação e Saúde.

Assim, em concisas páginas, somos convidados a refletir acerca da formação lúdica do profissional que atua na relação com a infância, seja no contexto da atenção à criança hospitalizada, seja no da criança em seu processo educacional.

A obra é testemunho e evidência do crescente interesse pela temática da brinquedoteca e do brincar, nesses diferentes espaços institucionais de atuação junto à criança, mediante a presença de pesquisas, projetos e experiências oriundas de universidades da região Norte (Universidade do Estado do Pará, Universidade Estadual do Amapá, Universidade Federal de Rondônia) e região Centro-Oeste (Instituto Federal de Brasília), estendendo-se internacionalmente, com estudo realizado na Universidade de Lisboa.

Além de proporcionar uma visão do que se produz academicamente nestes contextos universitários mais afastados dos grandes centros do país, este livro oferece ao leitor, no seu capítulo 5, uma importante contribuição para futuras pesquisas que discutam o valor e o funcionamento da brinquedoteca na Educação Infantil, mediante o levantamento de trabalhos acadêmicos que investigam as brinquedotecas, em programas de pós-graduação em Educação das regiões Norte e Centro-Oeste.

Louvo o objetivo das organizadoras e das coautoras, na produção desta obra, pois como pedagoga, psicopedagoga e atual dirigente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), compartilho fortemente da preocupação bastante presente em seu conteúdo, o de desnaturalizar o brincar e levar sua discussão para o campo da cultura e das relações sociais.

De fato, no âmbito da ABBri, entende-se brinquedoteca antes de tudo como um espaço de socialização, onde a intersubjetividade poderá fertilizar os processos de desenvolvimento únicos de cada ser. Além disso, fica bastante explícito, ao longo da obra, o conceito e o lugar da brinquedoteca como equipamento de cultura e de educação informal, ainda que a intencionalidade educativa esteja presente e bem clara para os adultos mediadores.

Ao percorrer os capítulos do livro, o leitor conseguirá assimilar a importância de se ter um projeto conceitual bem claro e fundamentado teoricamente para nortear o funcionamento dos espaços de brincar, de modo que, desde o início e ao longo de seu processo, se afirme continuamente que ali se aprende a brincar e a efetuar trocas simbólicas coletivamente, numa escalada de enriquecimentos mútuos e contínuos.

Ressalto também a participação, no capítulo 3 acerca da estimulação precoce dos bebês, da querida e saudosa Profa. Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos, pioneira da organização de espaços de brincar na área da Saúde e, particularmente, nos estudos do brincar do bebê. Esta é uma menção que eu não poderia deixar de fazer, dada a profunda relação da Profa. Aidil com a entidade que atualmente presido, a Associação Brasileira de Brinquedotecas.

A presente obra, em suma, aporta uma significativa e muito necessária contribuição à visão social de infância e do lugar do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem, ressaltando a importância das vivências proporcionadas num espaço pensado e organizado para o brincar criativo e livre que são as brinquedotecas.

É com esta convicção que me alegro grandemente pela oportunidade de apresentá-la aos leitores, agradecendo o convite a mim dirigido para esta participação.

Maria Celia Rabello Malta Campos

Presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri)

São Paulo (SP), fevereiro de 2023.

APRESENTAÇÃO

Os estudos sobre o brincar, os brinquedos e as brincadeiras vêm sendo produzidos e divulgados em diferentes meios. No entanto, um aspecto que consideramos importante no contexto da educação, seja da educação escolar ou em espaços não escolares, é a presença das brinquedotecas. Estas, ao nosso ver, devem compor os ambientes educativos e pedagógicos das escolas e outros espaços não escolares que atendem crianças, tais como os hospitais pediátricos, por exemplo. No entanto, não é o que efetivamente se observa em hospitais ou em escolas que atendem crianças, nem mesmo nas escolas de Educação Infantil.

As experiências e ações com as escolas e unidades de saúde infantis desenvolvidas pelas pesquisadoras que compõem esta coletânea, sejam no âmbito da pesquisa, extensão, ensino ou nas três dimensões concomitantemente, têm possibilitado perceber certo estranhamento de alguns dirigentes sobre a importância desses espaços para a aprendizagem e desenvolvimento infantil e sobre como organizá-los considerando as diferentes realidades e condições materiais de cada instituição. Com isso, a partir do desenvolvimento do Programa de Pesquisa e Extensão “O brinquedo, as brincadeiras e as infâncias: ações lúdico-pedagógicas e formação docente”, desenvolvido pelo Laboratório do Brinquedo e da Ludicidade (LABRINTECA), da Universidade Federal de Rondônia, definimos como meta a organização de uma coletânea com a participação de diferentes pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e exterior, cujo objetivo seria reunir contribuições de experiências e pesquisas sobre brinquedotecas em diferentes espaços e instituições. Portanto, a coletânea atende a esse objetivo e apresenta

experiências e pesquisas desenvolvidas por pesquisadoras que envolvem reflexões sobre brinquedotecas em diferentes instituições. As produções apresentam contribuições ao processo de reflexão sobre os espaços lúdicos e pedagógicos organizados em hospitais, escolas e universidades, conforme veremos.

O primeiro texto, intitulado “*A brinquedoteca hospitalar: aspectos mediadores do brincar realizados por educadores em hospital oncológico em Portugal*”, de autoria de Fabiana Maria Roque Chaves, apresenta pesquisa que abarca o conjunto de atividades que emergem e se desenvolvem em ambiente hospitalar na tentativa de amenizar o *stress* e a rotina vividos pelas crianças neste contexto. Aponta estratégias usadas pelos educadores, focalizando o brincar como uma instância particularmente propícia a esse processo e a compreensão do papel mediador do brinquedo e da brincadeira em contexto hospitalar. Os dados mostraram que, quando deixadas com seus próprios recursos, essas crianças apresentam uma baixa disposição a entrar em brincadeiras coletivas e a compartilhar diálogos. No entanto, dependendo das formas de mediação dentro do grupo ou individualmente, elas podem envolver-se em situações imaginárias relativamente complexas, e que estas crianças, tal como as outras, utilizam o brinquedo e a brincadeira não apenas com um sentido lúdico, mas como elo entre o seu cotidiano hospitalar e os contextos familiares e normais da sua vida.

“*Educação popular e a brinquedoteca hospitalar: direito da criança hospitalizada*”, das autoras Tânia Regina Lobato dos Santos e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, é resultado de pesquisa que retrata a experiência desenvolvida por meio de uma articulação entre um Espaço de Acolhimento vinculado a um hospital e o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

(NEP) da Universidade do Estado do Pará. Analisa as atividades pedagógicas desenvolvidas por educadoras populares com crianças em espaço de acolhimento em uma brinquedoteca hospitalar e buscou identificar a contribuição na formação da criança em tratamento de saúde. O atendimento semanal é feito na brinquedoteca do espaço onde são desenvolvidas atividades pedagógicas, focadas em crianças em situação de tratamento e acontece a partir de um projeto de extensão: “Educação Básica: inclusão social e educacional”, que tem como objetivo uma prática pedagógica humanizadora e lúdica de acordo com as necessidades específicas das crianças na perspectiva da educação popular de Paulo Freire.

De autoria de Silvana Maria Moura da Silva, Maria da Piedade Resende da Costa e Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos, *“Estimulação precoce na família: adaptações e sugestões de brinquedos às crianças com deficiência visual nos primeiros anos de vida”* é o terceiro texto da coletânea e aborda a imprecisão do termo precoce, por resultar de tradução inadequada tanto do espanhol como do inglês para o português, conduzindo a dúvidas sobre o seu verdadeiro significado, em virtude de que o mesmo promoveria a aceleração do processo normal do desenvolvimento infantil, o que não é verdadeiro. Apresentam-se os progressos científicos direcionados à ampliação do campo de atuação da estimulação precoce para além da população infantil de zero a três anos com deficiência atendida na prevenção terciária. Destaca-se, no texto, a importância da visão como modalidade sensorial mais importante e necessária para o desenvolvimento infantil e para a aquisição de avanços no processo evolutivo infantil desde fases mais precoces como o primeiro ano de vida e discute-se os atrasos nas habilidades motoras grossas e finas apresentados

pela criança com deficiência visual. Ressalta-se a importância da participação das crianças com deficiência visual em programas de estimulação precoce desde os primeiros meses de vida, assim como de os pais serem orientados a estimulá-las nas diferentes situações do cotidiano, utilizando brinquedos apropriados, bem como estabelecerem interações na construção de vínculos com elas. Recomenda-se a oferta de brinquedos que promovam desafios para as crianças com deficiência visual, adaptando-os aos seus interesses, às suas necessidades, às suas capacidades e à etapa de desenvolvimento em que se encontram. Por fim, apresentam-se sugestões de adaptações de brinquedos para estimulação do desenvolvimento de crianças com deficiência visual, recomendando-se que sejam colocados no campo visual delas objetos e brinquedos com padrões de alto contraste; de cores fortes; padrões de *gratting* (listras); fluorescentes; brilhantes e luminosos; de diferentes texturas, pesos, formas e tamanhos.

O quarto texto da coletânea, intitulado “*Brinquedoteca universitária: possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças*”, é de autoria de Angela do Céu Ubaiara Brito e Janelle Nunes Tavares. Seu objeto de estudo, a brinquedoteca, foi conduzido pela seguinte questão: quais as possibilidades de aprendizagem nas áreas da brinquedoteca/UEAP para o desenvolvimento das crianças? Analisou as crianças nas áreas da brinquedoteca, no sentido de compreender como tais espaços possibilitam o desenvolvimento por meio de jogos educativos e áreas temáticas de brincadeiras. A investigação foi desenvolvida a partir de um estudo de caso de cunho qualitativo com pesquisa de campo realizada na Brinquedoteca da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Os dados mostram que o espaço de brincar da UEAP é fonte de aprendizado

para as crianças que o frequentam e para o desenvolvimento de pesquisa e extensão que auxiliam na compreensão de questões sobre o brincar.

O quinto texto, intitulado “*Brincar, aprender e ensinar, é só começar! Será? Contribuições das brinquedotecas para a aprendizagem na infância*”, das autoras Juracy Machado Pacífico, Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo, Jussara Santos Pimenta e Samara Menezes Campos, apresenta contribuições para a utilização das brinquedotecas como possibilidade de mediação para a formação de professores, tendo como fim o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, as autoras realizaram uma breve incursão pela história e funções das brinquedotecas, procederam a uma análise crítica acerca das contribuições da atividade da brincadeira infantil em relação ao desenvolvimento da criança e sintetizaram essas discussões em relação à formação docente como sujeito que irá promover as condições necessárias da mediação entre a atividade da brincadeira rumo ao *vir-a-ser* infantil. As autoras, ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético como método de apreensão, interpretação e análise da realidade, analisaram dissertações e teses produzidas pelos programas de pós-graduação em Educação das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil nos últimos 10 anos. Concluem que brincar não é uma ação espontânea da criança, mas um meio para o atendimento de necessidades na promoção do seu desenvolvimento e para garantir as vias de compreensão da realidade que a cerca. Em cada fase da vida, a criança apresenta uma atividade que guia o seu desenvolvimento, vinculada às suas necessidades. Os resultados revelaram que a fragmentação do ser social interfere na forma

como as crianças são educadas, pois, mesmo bem-intencionados, quando se polarizam temas presentes no cotidiano, sem esgotar as questões que as fundam, o seu nascedouro, permanece-se em um “jogo de forças” alienantes e que não possibilita a realidade objetiva na qual se vive.

“LudoIF: história, desafios e perspectivas da ludoteca do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião”, das autoras Tereza Alice Amaro Medeiros, Mônica Padilha Fonseca e Cândida Beatriz Alves, é o sexto texto da coletânea e apresenta o projeto da LudoIF, ludoteca do Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião, um espaço para a promoção de pesquisa, ensino e extensão, servindo como um laboratório didático do curso de Licenciatura em Pedagogia. Trata sobre a importância do projeto para a permanência das estudantes mães em seus respectivos cursos, na medida em que oferece um ambiente acolhedor, promotor do livre brincar e de aprendizado para as crianças atendidas. Além disso, o texto visa colaborar para uma reflexão acerca da relevância de uma ludoteca dentro de um ambiente institucional para a formação de estudantes jovens e adultos que atuam como monitores, apresentando desde o histórico de seu surgimento, até o processo de implantação e andamento do projeto, como também discorre sobre outras temáticas relacionadas à ludoteca, como a importância do brincar para o processo de desenvolvimento infantil e a necessidade da ampliação de novas pesquisas e projetos voltados para essa área.

O sétimo texto, de autoria de Ana Valéria de Figueiredo, vem intitulado *“EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais, destaca que “estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das Poéticas da Existência”* e considera que o lúdico é um dos elementos que permeia as

maneiras de ser e estar no mundo. A autora elegeu algumas questões que possibilitaram reflexões e a construção do texto: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as *Poéticas da Existência* de cada sujeito, individual e coletivamente? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? O texto vai se construindo e nos brindando com relevantes questionamentos sobre o universo do brincar como espaços e dimensões da reflexão e prática de uma educação para a *re-educação* das relações étnico-raciais e que são fundamentais ao processo educativo nos diferentes níveis e modalidades da educação. Com isso, propõe diálogos sobre o lúdico e o brincar como atividades humanas que também produzem e organizam sentidos. Além disso, avança o debate sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis e articulados entre si, debate esse desenvolvido a partir do destaque que o projeto *EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais* tem por base tais dimensões e grande potencial em processos de formação docente.

Como linhas de uma grande rede, os textos que compõem essa coletânea tecem histórias e lançam pontas para novas e amplas tessituras, novos contextos que se articulam e se fundam nos entrelaçamentos do brincar e da vida, dimensões indissociáveis que nos forjam como humanos. Vem brincar! Vem construir! Vem viver!

Juracy Machado Pacífico

Jussara Santos Pimenta

Ana Valéria de Figueiredo

Porto Velho (RO), fevereiro de 2023.

A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: ASPECTOS MEDIADORES DO BRINCAR REALIZADOS POR EDUCADORES EM HOSPITAL ONCOLÓGICO EM PORTUGAL

Fabiana Maria Roque Chaves

Premissas iniciais

Neste capítulo, apresento a dissertação de mestrado intitulada *O brincar no contexto hospitalar: um olhar sobre os aspectos mediadores realizados por educadores em hospital oncológico em Portugal*, desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em Portugal.

A pesquisa objetivou conhecer as estratégias de mediação informal usadas pelos educadores no contexto hospitalar, assim como as principais competências que estes apresentam, focalizando o brincar como uma instância particularmente propícia a esse processo. Pretendeu-se, ainda, compreender o papel mediador do brinquedo e da brincadeira em contexto hospitalar e as atividades que emergem e se desenvolvem em ambiente hospitalar na tentativa de amenizar o *stress* da rotina vivida pelas crianças neste contexto.

Para realização da pesquisa, recorreremos a uma metodologia qualitativa, fazendo uso do *estudo de caso do tipo etnográfico*, e de consequentes técnicas de entrevistas com educadores e observações “participantes” das crianças na brinquedoteca hospitalar, denominada de “Sala Recreio”. O estudo teve a duração de sete meses e foram observadas 29 crianças, que pertenciam, naquele período, ao setor de pediatria de um hospital oncológico de Lisboa, em Portugal, onde se encontravam em tratamento.

Os dados mostraram que, quando são deixadas com seus próprios recursos, essas crianças apresentam uma baixa disposição para entrar em brincadeiras coletivas ou individuais e compartilhar diálogo (CHAVES, 2008). No entanto, quando estimuladas através da mediação dentro do grupo ou individualmente, elas podem envolver-se em situações imaginárias relativamente complexas, com características que sugerem contribuições para o desenvolvimento intelectual, bem como para a emergência de elaborações criativas sobre o mundo, designadamente sobre a circunstância da sua situação de doença e sofrimento. Todavia, os dados revelaram ainda que, estas crianças, tal como as outras, utilizam o brinquedo e a brincadeira não apenas com um sentido lúdico, mas como elo entre o seu cotidiano hospitalar e os contextos familiares e normais da sua vida. Neste sentido, a brinquedoteca hospitalar vem para garantir à criança um espaço destinado ao ato de brincar, com o intuito de colaborar para amenizar traumas que podem surgir com a internação e os longos períodos de tratamento.

Para entendimento da importância e das necessidades das brinquedotecas hospitalares, faz-se necessária a compreensão sobre a criança hospitalizada. Neste sentido, apresentamos algumas considerações necessárias e os autores que se dedicam a esta temática.

A criança hospitalizada

Nas enfermarias pediátricas dos hospitais, observamos todos os tipos de crianças, de diferentes idades, gêneros, cores e raças. Observamos nestas crianças hospitalizadas uma ruptura com o seu cotidiano e o seu dia a dia. A hospitalização na infância pode configurar-se como uma experiência

potencialmente traumática (SANTA ROZA, 1997), que afasta a criança da sua vida cotidiana e do ambiente familiar, promovendo um confronto com a dor, a limitação física e a passividade. Esse cenário pode levar à tristeza, culpa, punição e até mesmo ao medo da morte.

A hospitalização de crianças gera angústias, dor, separações e restrições. A criança internada, geralmente, é um paciente que está fisicamente doente e que, institucionalizado, perde a sua identidade, é afastado da sua família, das suas tarefas e até mesmo da sua cidade, estado ou país.

Azevedo (1999, p. 59-60) acrescenta que, nestas condições, “muitas crianças chegam para serem internadas, passando por um processo de adaptação a um ambiente novo e hostil, com o afastamento da família e a quebra da sua rotina diária”. Segundo este autor, estas crianças vivem experiências ameaçadoras, geradoras de angústia e que as incapacitam a responder adequadamente às solicitações próprias do seu desenvolvimento.

Crianças hospitalizadas, particularmente as menores, podem ficar gravemente perturbadas com a permanência nos hospitais, sobretudo se esta permanência for longa, agravada pela separação dos pais, dos irmãos, dos familiares, dos animais de estimação, da sua casa, de seus brinquedos. Além disso, ficam aterrorizadas com a atmosfera vivida no hospital e, é claro, com a doença em si. Além destes fatores, as consequências psicológicas de uma hospitalização podem acarretar problemas de comportamento, irritabilidade, problemas de sono, falta de apetite e o surgimento de dificuldades escolares, devido ao seu afastamento das atividades de aprendizagem.

Para Batista (2003), alguns fatores de *stress* causados pela internação da criança são temidos pelas equipes de saúde,

com relação ao próprio processo de tratamento, uma vez que estes fatores podem causar queda de imunidade na criança e, também, uma série de transtornos psicológicos. A autora explica que a “ansiedade, o ambiente desconhecido com odores, sons, cores, sabores e toques totalmente estranhos, aliados ao medo e à tristeza, contribuem para piorar a situação do enfermo, gerando agravamento da doença” (BATISTA, 2003, p. 26).

Há, dessa forma, uma preocupação por parte das equipes de saúde, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, sobre a necessidade de amenizar o *stress* da criança. Assim, surgem as seguintes questões: como executar um complemento ao tratamento médico, de modo a evitar e resolver os danos desse sofrimento psíquico na criança? Como fazer com que este tratamento proporcione à criança, frente aos procedimentos médicos, um suporte psicológico e de apoio ao enfrentamento da doença? Como fazer com que ela reaja de maneira a expressar os seus sentimentos, sua dor e seus afetos? Como fazer com que a criança possa se expressar e comunicar o que pensa e sente em relação ao tratamento e à doença.

Neste sentido, é necessário ocupá-las para que elas possam esquecer um pouco a doença, o ambiente frio, desconhecido e asséptico dos hospitais. Devemos lembrar que a criança doente continua sendo criança e uma das formas de se garantir o seu equilíbrio emocional e intelectual é através do brincar. Dessa forma, torna-se necessário pensar em uma ludoterapia e um espaço de brincar que complemente o seu tratamento de saúde rumo à cura.

No livro *O direito de brincar*, de Adriana Friedmann (1998), Kishimoto afirma que a criança hospitalizada sofre duplamente: além da doença, muitas vezes ela também é privada de seu comportamento mais típico, o brincar:

“a utilização do jogo como meio terapêutico baseia-se na ideia de que, ao brincar, a criança se expressa e se recupera mais rapidamente” (KISHIMOTO *apud* FRIEDMANN, 1998, p. 58-59).

Portanto, faz-se necessário pensar também sobre o brincar no hospital. Considerando esta perspectiva, o brincar aparece neste contexto, como a possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis (MITRE, 2000). Para que isto aconteça, é necessário que reconheçamos que cada criança partilha de uma cultura lúdica. Essa cultura é formada a partir da introjeção de regras oriundas do meio social que são particularizadas pelo indivíduo (BROUGÈRE, 2002).

O brincar no hospital (brincar terapêutico)

No brincar, ao representarem simbolicamente uma experiência ou situação traumática, ao reviverem-na, intervindo talvez as suas consequências na atividade lúdica, as crianças hospitalizadas tornam-se mais aptas para lidar com esse problema na sua vida real. Uma das vantagens da atividade lúdica como terapia foi afirmada por Erik Erikson (1951 *apud* GARVEY, 1977, p. 87): “a razão principal da ludoterapia reside na libertação proporcionada pela expressão metafórica de experiências íntimas, através de brincadeiras livres”.

O brincar é, então, uma necessidade tanto da criança sadia, como da criança doente. Por esta razão, dentro das unidades de internamentos pediátricos, deve-se valorizar, proporcionar e incentivar as crianças para que possam brincar. Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras em hospitais “são meios a serem utilizados para auxiliar a criança a vivenciar e superar a experiência da hospitalização e são estes mesmos

ainda um recurso que pode e deve ser aplicado na assistência à criança dentro das unidades de internamento pediátrico” (CHAVES, 2008, p. 37).

No brincar, o comportamento real é filtrado nas suas encenações através da compreensão que a criança tem do mundo. Garvey (1977, p. 133) afirmou em sua obra que:

[...] embora algumas encenações consistam simplesmente em símbolos puramente convencionais utilizados para indicar uma identidade ou ação ‘a fingir’ e como tais sejam interessantes do ponto de vista da comunicação das crianças, a maioria delas representa informação adquirida e organizada pela criança à medida que vai aprendendo mais e mais acerca da natureza do mundo social e de si própria como parte desse mundo.

O brincar, os brinquedos e as brincadeiras não são apenas uma fonte de divertimento e distração da criança, sadia ou doente e das pessoas com quem ela brinca. Brincar é também uma das maneiras principais de descoberta de si mesmo, dos outros e do mundo que a cerca. Brincar é o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo. “À medida que se processa a maturação da criança, os vários aspectos da atividade lúdica ficam cada vez mais sob a influência dos fatores do ambiente cultural que selecionam certas formas de comportamento, desprezando outras” (GARVEY, 1977, p. 177).

Através do brincar, a criança explora, aprende, comunica e exercita novas habilidades; percebe encantadas situações novas; supera os seus medos e angústias; repete incessantemente o que vivencia; explora e investiga o que há ao seu redor. Naturalmente, o brincar passa a ser autoterapia da criança e esta atividade pode se transformar em um excelente instrumento preventivo, de diagnóstico, de prognóstico e também terapêutico às crianças na situação de doença.

No entanto, podemos ainda utilizar uma grande quantidade de brincadeiras e formas de brincar com técnicas específicas incluídas em atividades programadas para o hospital para ajudar as crianças a expressarem seus sentimentos e suas angústias. No brincar e nas brincadeiras no contexto hospitalar, podemos também encorajar ao máximo as suas fantasias, utilizando-as como instrumento terapêutico. Através delas, podemos descobrir qual é o processo psicológico da criança, trazer à luz da sua consciência o que está oculto ou o que evita e, enfim, desvendar o que ela sente a partir da sua perspectiva.

Devemos incentivar a partilha de sentimentos e promover a sua autodescoberta no brincar, para que a criança possa reconhecer, aceitar e expressar os seus sentimentos. Quando, através das atividades lúdicas, desenvolvemos a consciência da criança, esta começa a examinar opções, podendo lidar melhor com seus medos ocultos que a impedem de fazer escolhas disponíveis e saudáveis.

A brincadeira é uma forma de expressão, especialmente na criança muito pequena que não domina ainda a linguagem, mesmo com os mais velhos. Para Melaine Klein (1969), “[...] nenhuma análise de uma criança pode ser completa se for feita exclusivamente pela linguagem, já que a arcaica e primitiva forma de representação através dos brinquedos é um dos meios de expressão infantil” (KLEIN, 1969 *apud* BANDET; SARAZANAS, 1975, p. 84).

Brincar é um meio privilegiado de expressão para as crianças e muitas vezes se configura como o único possível. Para Winnicott (1971), quando a criança não é capaz de brincar, é preciso trazê-la para um estado em que ela possa brincar. Para este autor, o brincar é natural na criança e sinaliza um estado de saúde mental, sendo sua ausência um indicador de psicopatologia, pois sabemos que as crianças psicóticas e também autistas não são capazes de brincar.

A criança utiliza-se da linguagem do brincar para apreender novas situações, elaborando psiquicamente vivências de seu cotidiano e possíveis conflitos internos. Dessa forma, o brincar facilita o acesso à atividade simbólica, já que, através dos jogos simbólicos e do faz de conta, a realidade externa pode ser assimilada à realidade interna. Ajuriaguerra (1973) e Winnicott (1975) nos dizem que a criança se apropria de experiências dolorosas através do brincar, esse espaço de ilusão situado entre o real e a fantasia.

Para Benjamin (1987), a principal característica da brincadeira se encontra na possibilidade de se transformar em hábito uma experiência de cunho devastador. A criança lida com sua dor recriando-a através do brincar. A partir destas premissas, podemos inferir o quanto o brincar é fundamental e particularmente importante para a criança doente internada num hospital e também à sua mãe ou responsável que a acompanha durante o internamento.

Para Ajuriaguerra (1973), a hospitalização leva a criança a confrontar-se com um estado de desamparo, ao perceber sua fragilidade corporal que resultou no adoecimento, originando reações diversas, tais como, regressões, estados depressivos, fobias e transtornos de comportamento em geral. O brincar insere-se nesse contexto como uma tentativa de transformar o ambiente das enfermarias, proporcionando condições psicológicas melhores para as crianças e os adolescentes internados.

Neste sentido, além das discussões sobre o tratamento e a doença, sobre o brincar no hospital, faz-se necessário reflexões e posicionamentos em relação à importância das brinquedotecas hospitalares neste contexto e nos benefícios que elas trazem para as crianças hospitalizadas.

A brinquedoteca hospitalar

A brinquedoteca hospitalar foi pensada com o intuito de que os ambientes hospitalares fossem menos traumatizantes, mais alegres e como uma forma de minimizar os traumas de uma internação. Nesse espaço, as crianças encontram brinquedos para se distrair, pois o lúdico é um estimulador e quando a criança entra neste mundo mágico, pode criar e recriar o seu próprio mundo.

No Brasil, a brinquedoteca hospitalar é um direito legalmente assegurado às crianças por meio da Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação (BRASIL, 2005).

A brinquedoteca hospitalar vem para garantir à criança um espaço destinado ao ato de brincar com o intuito de colaborar para o tratamento e amenizar traumas que podem surgir com a internação. Na atualidade, muitas destas brinquedotecas se encontravam fechadas, devido à pandemia de Covid-19, mas estas discussões são importantes e necessárias. Precisamos, cada vez mais, pensar nestes espaços, não só como espaços lúdicos, mas também como espaços de aprendizagem e de tratamento da doença.

A brinquedoteca hospitalar permanece como um desafio para vários municípios, pesquisadores e gestores de hospitais. Embora muito se tenha escrito sobre o tema, novas abordagens e novas demandas ainda são necessárias devido à complexidade da questão. Informações e pesquisas de outros países também se fazem importantes para compreender estes modelos, nortear diferentes definições, indicar brinquedos, formar profissionais, realizar atendimento e atividades nas

brinquedotecas hospitalares, bem como promover a multidisciplinariedade dos diferentes profissionais que circulam e utilizam os espaços da brinquedoteca hospitalar para a realização de atendimento, medicação, exames e consultas. Este espaço é considerado, muitas vezes, seguro e neutro para as crianças que o frequentam.

Na brinquedoteca onde se deu a pesquisa, era comum médicos utilizarem estes espaços para consulta e conversas com as famílias. Era frequente, no dia a dia, as crianças receberem as medicações nestes espaços enquanto brincavam. Acreditamos que a brinquedoteca seja um espaço multidisciplinar, onde é preciso haver interação e discussões com toda a equipe de saúde.

De acordo com Santos (1997), a brinquedoteca é um espaço que oferece condições para a formação da personalidade e desenvolvimento integral da criança. Nela, as crianças são livres para descobrir novos conceitos, realizar experiências, criar seus próprios significados ao invés de apenas assimilar os significados criados por outros indivíduos. Para este autor:

A escola pode ensinar, a psicopedagogia pode cuidar dos problemas de aprendizagem, a psicologia pode resolver problemas emocionais, a família pode educar, mas a brinquedoteca precisa preservar um espaço para a criatividade, para a vida afetiva, para o cultivo da sensibilidade; um espaço para a nutrição da alma deste ser humano-criança, que preserve sua integridade [...] (SANTOS, 1997, p. 21).

No Instituto Português de Oncologia (IPO), encontramos uma proposta de utilização do brincar sistematizada através de um serviço específico de “recreação terapêutica” – em que o brincar funciona a partir de uma proposta pautada em objetivos não-definidos e atividades não-sistemáticas,

acontecendo livremente na sala sob o olhar atento das educadoras. Atualmente, nesta instituição há profissionais, espaço físico e orçamento especificamente destinados a essa finalidade.

A rotina do serviço incluía, pela manhã, uma visita dos profissionais que passavam nos leitos convidando para o atendimento na Sala Recreio. Os atendimentos ocorriam na sua maioria em grupo, dentro da sala de recreação, mas os pacientes restritos aos leitos eram atendidos individualmente em seus quartos.

As crianças com permissão para sair de seus leitos podiam ir e permanecer o quanto quisessem na recreação, que funciona todos os dias, inclusive aos sábados. Quando existiam procedimentos a serem realizados, os pacientes eram chamados a sair com seus acompanhantes por um tempo da sala de recreação, mas depois podiam retornar. Quando esses procedimentos não eram invasivos ou dolorosos, muitas vezes, a equipe de enfermagem podia realizá-los, com a anuência da criança, na própria sala.

As atividades lúdicas aconteciam de forma livre, no sentido de as crianças escolherem do que queriam brincar, sem necessariamente existir um profissional todo tempo a seu lado. Também eram propostas atividades, tanto individuais quanto em grupo, com a participação dos voluntários, acompanhantes e, por vezes, dos irmãos ou familiares presentes. Esse serviço também promovia atividades relacionadas a datas comemorativas e festas temáticas, focalizando a socialização e a interação das crianças.

A instituição tem uma preocupação em trabalhar o potencial lúdico através de brincadeiras, artes plásticas, músicas e jogos como parte de um atendimento humanizado. A brinquedoteca, “Sala Recreio”, tem a função de servir como espaço de segurança e domínio para a criança internada, onde ela não

pode sofrer procedimentos invasivos e dolorosos e escolhe o que quer fazer. Essa sala é coordenada por três profissionais de nível superior, que contam com ajuda de voluntários e estagiários de Psicologia, Ciências da educação, desporto etc. Como a abordagem pelo lúdico não se restringe apenas a esse espaço, foram observadas atividades lúdicas sendo realizadas nos quartos, nos corredores e em outros locais da pediatria.

Em relação à promoção do lúdico nas práticas de intervenção terapêutica, é referido no histórico da instituição e no relato dos profissionais que tal ação surgiu a partir da constatação de que, para lidar com crianças, seria necessária uma adequação de suas rotinas. Na busca dessa adequação, perceberam que o brincar poderia ser utilizado como uma linguagem de domínio da criança, permitindo sua maior participação no tratamento.

A partir da observação das atividades promovidas no hospital, podemos inferir que essa promoção segue um modelo em que o brincar é utilizado como intervenção terapêutica. Nesse modelo, a atividade lúdica tanto pode servir para que as crianças tenham acesso a uma linguagem de seu domínio, de modo a se expressarem de maneira mais ativa, quanto pode ser um espaço para que esses sujeitos possam elaborar a experiência de sua hospitalização, para que possam dar sentido a essa vivência e, ao mesmo tempo, melhor lidar com essa situação.

A utilização do brincar como instrumento de intervenção na hospitalização de crianças, como vimos, foi o modelo presente neste hospital. Nestas ações, utilizavam-se de músicas, artes, jogos e de brinquedos, mas, em casos específicos, o boneco parecia ser uma preferência, na medida em que pode ser considerado uma linguagem de fácil compreensão ao ajudar as crianças na percepção sobre a rotina de procedimentos a que são submetidas.

Por essa ótica, o lúdico se torna um contraponto às experiências dolorosas, à dor da hospitalização que, segundo esses profissionais, é mais do que a dor física provocada pela doença ou pelos procedimentos, trazendo embutido o conceito de sofrimento psíquico e existencial. Na visão desses profissionais, o brincar funciona como espaço de socialização e interação com outras crianças, permitindo a criação de nova rede social e a possibilidade de sair do isolamento que a internação provoca.

Os profissionais destacam que isso, muitas vezes, tem repercussão nos acompanhantes, havendo uma associação entre o brincar e a normalidade (saúde). A criança que brinca parece não estar tão doente (mesmo que em um breve espaço de tempo). Assim, o lúdico é percebido como uma possibilidade de se ganhar ou construir algo positivo ou bom em um momento de tantas perdas.

Ainda nesta perspectiva, o brincar é visto como elemento que propicia um resgate de um contexto familiar à criança e à sua própria condição de criança. Há profissionais que destacam que esse tipo de intervenção num hospital, muitas vezes, permite o acesso da criança a possibilidades e vivências que não teria em casa.

O brincar pode, então, ser considerado um facilitador para a interação entre os profissionais de saúde, crianças e seus acompanhantes. Sendo o brincar uma linguagem universal e que remete ao prazer e à alegria, acaba se estendendo aos familiares e aos próprios profissionais que estão ali diariamente em contato com as crianças.

O brincar aparece também como ação sobre o próprio corpo, promovendo o equilíbrio psicossomático, regulando tensões e estresse, tendo uma ação direta no sistema imunológico,

fazendo com que a criança tenha a possibilidade de retomar um equilíbrio e, na verdade, contribuindo para sua saúde física e como espaço de encorajamento.

Os participantes observados são exemplos de profissionais que utilizam o brincar como um recurso para negociar abordagens que ampliam o modelo de assistência à criança hospitalizada. Provavelmente conquistaram essa ampliação através de um percurso de carreira diferenciado e com formações diversas. Isso se reflete na maneira como se relacionam com os seus pares, atuam em equipe, se inserem na instituição e estabelecem relações com pacientes e acompanhantes.

As brinquedotecas podem ter características, organizações, espaços e denominações diferentes, em diversas partes do mundo, mas o objetivo sempre em qualquer lugar é o mesmo: propiciar às crianças um espaço adequado para exercer um direito, que é o direito de brincar. Dessa forma, com intuito de que os ambientes hospitalares fossem menos traumatizantes, mais alegres e para minimizar os traumas e sofrimentos da internação, as brinquedotecas hospitalares foram pensadas.

Na brinquedoteca, as crianças podem encontrar brinquedos para se distrair, pois o lúdico é um estimulador e, quando a criança entra neste mundo mágico, pode criar e recriar o seu próprio mundo. Elas podem encontrar brinquedos que as ajudem a representar e compreender o momento que estão vivendo, dramatizar as situações e os tratamentos vividos.

A criança, no contexto da normalidade de sua vida, é sempre muito agitada, ativa, criativa, dinâmica e comunicativa e, estando no hospital, fica o tempo todo sem atividade, restrita a um pequeno espaço, aumentando, dessa forma, a tristeza, a ansiedade e a angústia de permanência na hospitalização. Para Cunha (*apud* VIEGAS, 2007, p. 71), essas situações podem

manifestar-se de duas maneiras: “[...] ou a criança se recolhe, não fala, não quer comer e se recusa a aceitar o tratamento, ou então se torna birrenta, triste e agressiva”.

As brinquedotecas hospitalares foram pensadas para amenizar o trauma psicológico da internação e minimizar suas presumíveis sequelas, além de atenuar o sofrimento infantil, contribuindo para a recuperação e, conseqüentemente, a redução do tempo de internação, em alguns casos. Esse tipo de brinquedoteca pode atender tanto aos pacientes infantis internados no setor de pediatria de um hospital, quanto à sua família e à equipe hospitalar, proporcionando condições de reflexão e instrumentalização, contemplando as necessidades básicas da criança hospitalizada.

As brinquedotecas hospitalares, diferentemente de outros modelos de brinquedotecas, apresentam objetivos e propostas de atendimentos que as diferem, por serem brinquedotecas destinadas a um público específico. Para Kishimoto (*apud* FRIEDMANN, 1998, p. 59), os objetivos da brinquedoteca hospitalar são os de “permitir a interiorização e a expressão de vivência da criança doente por meio do jogo; auxiliar na recuperação da criança doente; amenizar o trauma psicológico da internação por meio da atividade lúdica”. Para Cunha (2007 *apud* VIEGAS, 2007, p. 72), as brinquedotecas hospitalares têm objetivos específicos que orientam a sua dinâmica:

Preservar a saúde emocional da criança ou do adolescente, proporcionando oportunidades para brincar, jogar e encontrar parceiros.

Preparar a criança para situações novas que irá enfrentar, levando-a familiarizar-se com roupas e instrumentos cirúrgicos de brinquedos por meio de situações lúdicas, a tomar conhecimento de detalhes da vida no hospital e do tratamento a que vai ser submetida.

Dar continuidade à estimulação de seu desenvolvimento, pois a internação poderá privá-las de oportunidades e experiências de que necessita. Se a hospitalização for longa, pode ser necessário um apoio pedagógico para que a criança não fique muito defasada no seu processo de escolarização.

Proporcionar condições para que a família e os amigos que vão visitar a criança encontrem-se com ela em um ambiente favorável, que não seja deprimente nem vá aumentar a condição de vítima em que já se encontra. Um brinquedo ou um jogo pode facilitar o relacionamento, tornando-o mais alegre.

Preparar a criança para voltar para casa, depois de uma internação prolongada ou traumática (CUNHA *apud* VIEGAS, 2007, p. 72).

Estas brinquedotecas também se diferenciam de outros modelos, pois requerem cuidados especiais com os brinquedos e a sua estrutura. Não podemos nos esquecer que, nestes espaços, há uma preocupação constante com as infecções hospitalares e a contaminação de brinquedos. Geralmente, as crianças internadas convivem diariamente com muitas pessoas, com quem dividem diferentes espaços: banheiros, brinquedos, sala de recreação e outros ambientes em comum. Os profissionais precisam estar bem atentos a este processo, pois brinquedos possuem uma grande probabilidade de transmitir infecção hospitalar e outras doenças. Nessas trocas, pode ocorrer a transmissão de bactérias e de doenças diversas que poderão causar infecções. Dessa forma, nas brinquedotecas hospitalares, é preciso haver profissionais qualificados para a higienização diária deste local, além da formação para os profissionais de saúde, que trabalham e utilizam o espaço da brinquedoteca.

O profissional responsável pelo seu funcionamento é outro diferencial da brinquedoteca hospitalar. Assim, uma figura importante nestes espaços é a do brinquedista ou do

pedagogo, que, na maioria das vezes, exerce esta função. O trabalho do brinquedista ou do pedagogo neste espaço não é somente o de apresentar os brinquedos às crianças, mas mostrar o seu funcionamento e como utilizá-los, além de planejar situações de faz de conta, que possam ajudar a criança a se expressar sobre a sua doença e as angústias vividas no período de internação. O brinquedista precisa ser uma pessoa presente que vai trazer alegria, conforto e vai fazer a criança entender o que está acontecendo com ela e com o ambiente ao seu redor. O brinquedista surgiu da necessidade de se ter uma pessoa para o atendimento das crianças nas brinquedotecas hospitalares, após a regulamentação da lei. Faz-se necessário à capacitação destes profissionais, responsáveis pela montagem, organização, higienização e escolha de brinquedos e espaços específicos voltados para o faz de conta.

Dentre os profissionais envolvidos com a brinquedoteca hospitalar, o brinquedista, sem dúvida, é o que está mais diretamente ligado à criança. Porém, é essencial que outros profissionais deste contexto também tenham muita sensibilidade com estas crianças ou adolescentes.

O espaço da brinquedoteca é extremamente necessário para a criança no hospital, porque brincando, ela desenvolve suas habilidades, motivação e auxilia também o processo de cura. A brinquedoteca hospitalar precisa ser um espaço de valorização da saúde, do brincar, da socialização e da cidadania. Com isso, o brincar no hospital é uma ferramenta fundamental que promove o bem-estar e a recuperação das crianças nos hospitais.

A brinquedoteca hospitalar é um valioso projeto de melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes hospitalizados. Na busca dessa humanização, os hospitais estão

cada vez mais aderindo a esta proposta, na medida de suas possibilidades e da vontade de abraçar esta causa. Tendo esta pesquisa sido realizada em uma brinquedoteca hospitalar em um hospital oncológico de Lisboa, em Portugal achamos necessário caracterizá-la a seguir.

Primeiramente, a brinquedoteca hospitalar referida é denominada pelos seus usuários de “Sala Recreio”. Ainda que possa ser considerada a zona mais informal e de descontração do serviço, desenvolvem-se, neste espaço, múltiplas formas de atuação. Ali, misturam-se os profissionais e trocam-se informações a propósito da criança.

Quanto às crianças, estas movimentam-se à vontade na sala alegre e cheia de luz, decorada como se fosse um jardim de infância. Na casinha das bonecas, no quadro de pedra na parede, na zona dos triciclos, na televisão, nos computadores, nas mesinhas onde se pode pintar, jogar, modelar ou simplesmente ver os outros brincando, as crianças têm tudo para que possam se sentir motivadas e libertas do ambiente angustiante da cama e dos soros, que acompanha a maior parte delas. Enquanto isso, os acompanhantes (em geral, a mãe) assistem atentos às brincadeiras dos filhos. Brincam também, trocam impressões com outros familiares, com as educadoras e aguardam os resultados de exames diários e da visita médica.

Algumas crianças acordam cedo. Terminadas as análises, fazem a higiene e tomam o café da manhã, permanecendo no quarto até que os médicos venham visitá-las, como fazem diariamente. Outras, mais impacientes, não aguentam a ansiedade de brincar e vão para a Sala Recreio, pois todo o tempo lhes parece pouco perante tantas coisas que esse espaço lhes permite fazer. Quando isso acontece, os médicos procuram-nas e é mesmo na Sala Recreio, por entre jogos e brincadeiras,

que as veem, auscultam, apalpam, as questionam sobre como se sentem e interrogam o acompanhante sobre a forma como a criança tem reagido.

Esta sala é, também, um dos lugares de circulação de enfermeiras; onde ministram-se terapias, substituem-se soros, afere-se a temperatura, a tensão arterial e trocam-se impressões com os pais a respeito de determinados procedimentos importantes a cumprir. Este local é, igualmente, utilizado para a realização das festas organizadas pelo corpo de voluntariado da Liga Portuguesa Contra o Câncer, particularmente em datas festivas, tais como: Natal, Carnaval, Páscoa, Dia da Criança, Festas dos Santos Populares. Trata-se de um espaço aproveitado também para a realização de reuniões do serviço (designadamente aqueles que pretendem fazer a integração dos familiares e das crianças internadas), atendendo à sua importância para uma efetiva integração e participação dos familiares no processo de ajustamento à doença (estas são coordenadas pela enfermeira-chefe e contam com a presença do diretor do serviço).

Considerações finais

De acordo com as questões de investigação colocadas no início do trabalho, procuramos agora respondê-las com os pressupostos teóricos definidos. Assim, dos resultados apurados, podemos concluir que o brincar no hospital proporciona à criança mais do que simples prazer e que os educadores têm uma concepção sobre a importância da mediação neste contexto e também sobre o conflito, pois encaram-no como disfuncional, prejudicial e como causa da má relação entre as pessoas. A criança com doença crônica, que necessita de visitas

regulares ao hospital, pode encontrar dificuldades e obstáculos na sua vida social e familiar, por exemplo, a restrição do convívio social, ausências escolares frequentes e aumento da angústia e tensão.

Diante da dor e da possibilidade da morte, a promoção do brincar talvez possibilite aos profissionais viverem uma experiência diferente com as crianças. Nesse sentido, ao invés de se lidar apenas com a incapacidade, as limitações, podem ter a possibilidade de estabelecer um outro tipo de relação com seus pacientes, em que, por meio do processo lúdico, se privilegie o saudável e o prazeroso. A escolha do lúdico como instrumento de trabalho estaria vinculada ao conceito que esses profissionais têm sobre tratamento e cura.

Como vimos, a promoção do brincar na hospitalização infantil pode facilitar a continuidade da experiência de vida do sujeito. Para além desse significado percebido, propomos que o brincar nesse ambiente também seja um espaço revelador da normatividade social na qual essa criança se insere.

Portanto, nossos achados também nos apontam a possibilidade da promoção do brincar no espaço da hospitalização infantil como facilitador e mediador de uma dinâmica de interações que (re)significa o modelo tradicional de intervenção e cuidado de crianças hospitalizadas.

Referências

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona: Toray-Masson, 1973.

AZEVEDO, Maria Rita Zoega Soares de. **Papel e importância do lúdico para profissionais de saúde: análise de jogos e brincadeiras em um contexto hospitalar**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Rejane. **A criança e os brinquedos**. 2. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **BRINCRIANÇA: a criança enferma e o jogo simbólico**. Estudo de Caso. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II** – Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n 55, seção1, p. 1, 22 de março de 2005.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

CHAVES, Fabiana Maria Roque. **O brincar no contexto hospitalar: um olhar sobre os aspectos mediadores realizados por educadores em hospital oncológico em Portugal**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa-Portugal, 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2007.

FREIDMANN, A. **O direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita Abrinq, 1992.

GARVEY, Catherine. **Brincar**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais**. *In*: SANTOS, S. M. P. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. *In*: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1992.

MITRE, R. M. **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

SANTA ROZA, E. Um desafio às regras do jogo. *In*: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

WINNICOTT, D. W. A Capacidade para Estar Só. *In*: Winnicott, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1971.p.31-37.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO POPULAR E A BRINQUEDÓTECA HOSPITALAR: DIREITO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA

Tânia Regina Lobato dos Santos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Introdução

O ambiente do hospital se configura por ser um espaço com situações de isolamento e de sofrimento. Oliveira e Santos (2010, p. 52) destacam que o “afastamento temporário de sua rotina de vida familiar e comunitária provoca nas crianças e adolescentes uma baixa autoestima, uma apatia, uma desesperança. Por isso, a importância das ações educacionais neste espaço”. Em algumas situações, este ambiente hospitalar pode não estar localizado no hospital, como os albergues e espaços de acolhimentos, porém, não deixa de estar associado à representação da dor e do sofrimento causado pela doença e o seu tratamento.

Em ambientes hospitalares, existem brinquedotecas para atender crianças em tratamento de saúde, em períodos curtos ou longos de internação. Entre estas brinquedotecas, destaca-se, neste trabalho, a de um espaço de acolhimento, vinculado a um hospital público de Belém, na Amazônia Paraense. Consiste em uma casa de acolhimento de crianças, adolescentes e adultos vítimas de escarpelamento, por acidente de motor, em pequenas embarcações que navegam em rios da Amazônia. É um acidente causado por motores (sem proteção) de embarcações de pequeno porte e ocorre principalmente entre mulheres devido a seus cabelos longos. O cabelo é puxado pelo motor em

movimento, culminando na deformação do couro cabeludo, assim como de outras partes do corpo. Desta forma, as crianças referidas neste estudo são as vítimas de escarpelamento ou crianças que acompanham as mães em tratamento de saúde.

As crianças que vivenciam este espaço de acolhimento possuem idade e escolaridade variadas e são oriundas de bairros periféricos de Belém ou do interior do estado, em especial, de comunidades ribeirinhas, que, por sua condição de classe, acrescida à de paciente em tratamento hospitalar, convivem com dolorosos tratamentos e com situações de morte. Oliveira *et al* (2004, p. 16-17) explicam que:

Os educandos, advindos em sua maioria do interior do estado [...] têm que se deslocar para Belém em busca de tratamento, sendo desafiados constantemente face à triste realidade vivenciada no Hospital [...] Realidade dolorida pelos tratamentos [...] Realidade carregada por um sombrio sentimento de morte 'circulando entre corredores e salas de espera' (Grifo dos autores).

Além de precisar permanecer um longo tempo em tratamento de saúde, no ambiente hospitalar, a criança se depara com a situação adversa de estar longe do convívio familiar e comunitário. Estas crianças convivem com rotinas e práticas de cuidados com a saúde, deixando o brincar em segundo plano (OLIVEIRA; SANTOS, 2009), pois, frequentemente, elas são tratadas apenas como pacientes, que precisam de medicações certas para superar o quadro de adoecimento que estão vivenciando.

Essas crianças participam no Espaço de acolhimento de atividades educacionais lúdicas na brinquedoteca e pedagógicas escolares em classes hospitalares desenvolvidas pela Secretaria do Estado de Educação, em parceria com o

Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). As educadoras deste Núcleo realizam prática de educação popular à luz de princípios éticos freireanos, estabelecendo ações pedagógicas pautadas na ludicidade, na escuta e no diálogo, visando superar os sofrimentos do longo tratamento hospitalar das crianças vítimas de escarpelamento.

Neste contexto, as educadoras do NEP vêm buscando superar as dificuldades que o ambiente hospitalar apresenta, entre as quais, o enfrentamento da rotina hospitalar, buscando construir novas estratégias lúdicas educacionais, bem como estabelecer relações interpessoais dialógicas e solidárias, preocupando-se com a formação da criança.

Neste espaço de acolhimento, precisamos visualizar a infância para além de uma fase da vida, o que significa compreendê-la em suas especificidades, nos modos como se apresentam e não apenas um vir a ser, como uma promessa de futuro, que apenas tem significado na vida adulta. Para conhecer e entender a criança, faz-se necessário conhecer a origem, a cultura, as condições de vida e, dessa forma, compreender os seus desejos, suas necessidades, seus sonhos. Não há um modo único e absoluto de conceber a infância, uma vez que as ideias em torno desse tempo de vida ganham sentido a partir da sociedade em que estão inseridas.

A problemática que analisaremos neste texto é: as atividades da brinquedoteca hospitalar contribuem para a formação da criança em tratamento hospitalar afastada temporariamente do seu ambiente familiar?

Objetiva-se analisar as atividades realizadas por educadoras populares com crianças do espaço de acolhimento na brinquedoteca e identificar a contribuição das atividades

desenvolvidas neste espaço na formação da criança em tratamento de saúde. Considera-se que a brinquedoteca possibilita à criança brincar de forma livre, expressando o que deseja ser e o que gosta de fazer, desenvolvendo o imaginário e a criatividade, mas também, ajuda a superar dificuldade e o sofrimento.

Entendemos que o ato de brincar é uma atividade da criança que é benéfica por estar centrada no prazer, no despertar das emoções e na sensação do bem-estar, liberando as angústias, e serve para extravasar emoções e superar sofrimentos, ajudando a criança a lidar com esses sentimentos que fazem parte da vida cotidiana em um espaço hospitalar.

Metodologia

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) de cunho exploratório, que, segundo Goldenberg (2004), possibilita levantar percepções e contribuir para a reflexão sobre um modo de pensar determinado assunto. Consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, cujos procedimentos foram: realizar levantamento bibliográfico de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre educação popular, pedagogia hospitalar, brinquedoteca hospitalar, infância e saúde.

Neste estudo, os documentos pesquisados foram projetos pedagógicos do espaço de acolhimento, bem como planejamentos e relatórios de atividades das educadoras, além de artigos publicados pelo Núcleo sobre a prática pedagógica (RODRIGUES; FRANÇA, 2010) e levantamento das atividades pedagógicas lúdicas efetivadas pelas educadoras no espaço da brinquedoteca. Essas atividades possuem, em sua maioria, um caráter de natureza lúdica, e promovem a reprodução do

mundo das relações e a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo (SILVA, 2008). Utilizamos também a observação *in loco* das práticas educacionais lúdicas realizadas na brinquedoteca pelas educadoras (CHIZZOTTI, 2003).

Locus da pesquisa

O *locus* do estudo é uma brinquedoteca hospitalar situada em uma Casa de Acolhimento vinculada a um hospital do estado do Pará, que abriga crianças e suas famílias em situação de adoecimento que necessitam de hospedagem e cuidados durante o tratamento de saúde. O espaço oferece atendimento pedagógico por meio da classe hospitalar sob os auspícios da Secretaria de Educação, atendimento psicológico, assistência social, atendimento na brinquedoteca, que recebe projetos vinculados a diversas instituições, como o NEP/CCSE/UEPA.

A brinquedoteca hospitalar a que nos referimos encontra-se vinculada à Casa de Acolhimento de um hospital que oferece alojamento a crianças, jovens, adultos e idosos em tratamento de saúde e vítimas de escarpelamento, oriundos de diversos municípios do estado do Pará. No geral, as vítimas são provenientes de regiões ribeirinhas da Amazônia, que necessitam de atendimento médico-hospitalar, não disponível em seus locais de origem, pelo fato de ser tratamento especializado.

Entretanto, no caso específico, vamos nos reportar às ações da brinquedoteca hospitalar, pois se constitui em um ambiente lúdico, de lazer, um lugar de “recarregar” as energias e gerar, mesmo que momentaneamente, por meio da brincadeira, a alegria e a possibilidade de a criança enfrentar as dificuldades e o longo tratamento médico a que está submetida. Fonseca (2003, p. 28) explica que: “são injeções de ânimo,

remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades”.

Esse espaço lúdico tem como princípios fundamentais o respeito à criança e adolescente como pessoas singulares, considerando as especificidades de sua idade e as manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico. Incentivar a sua curiosidade de conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar, bem como considerar sua situação existencial, social e cultural como parte do espaço educativo, viabiliza a formação do ser criança no ambiente educacional da brinquedoteca.

Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no espaço de acolhimento de um hospital de Belém/PA, por meio do registro da prática pedagógica de quatro educadoras populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará: Marília, Cristina, Maria e Eva (nomes fictícios). As quatro educadoras populares, na época, eram estudantes do curso de Pedagogia, vinculadas ao NEP, e desenvolviam atividades educacionais na brinquedoteca do espaço de acolhimento três vezes por semana, com duração de quatro horas diárias.

Núcleo de Educação Popular e o Projeto de Extensão: educação básica como inclusão social e educacional

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire foi implantado no ano de 2002, por meio da restauração e expansão do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos: Processo Social

para Libertação (PROALTO), criado em 1995, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), por iniciativa de alunos do Centro Acadêmico e de professores do curso de Pedagogia. O Núcleo teve seu projeto político pedagógico aprovado por meio da Resolução nº 903, de 17 de dezembro de 2003, no Conselho Universitário da UEPA (CONSUN). Seus objetivos são: desenvolver, fortalecer e articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da Educação Popular; possibilitar a formação contínua de educadores e educandos dos diversos cursos da universidade; a reflexão-intervenção no contexto social e educacional; e a integração da universidade com os diversos segmentos no estado do Pará, na perspectiva da inclusão social e da pedagogia de Paulo Freire.

A educação popular de Paulo Freire é importante para as práticas educacionais em ambientes hospitalares na medida em que viabiliza a humanização, por meio do diálogo, da amorosidade e da escuta pedagógica. Freire (1996) valoriza a pessoa humana na ação educativa, a qual objetiva desenvolver a criatividade, a criticidade e a curiosidade dos sujeitos e visa a humanização dos seres humanos na medida em que problematiza toda forma de opressão humana. Consiste em uma educação em que a pessoa humana é compreendida na integralidade do seu ser como indivíduo e cidadão, ser afetivo e racional. “É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (FREIRE, 2001, p. 76).

A educação de Paulo Freire é um processo dialógico que possibilita aos sujeitos aprenderem e crescerem juntos respeitando as diferenças. Esse diálogo é compreendido como comunicação entre sujeitos que se conhecem mediatizados pelo mundo. Para Freire (1980), o diálogo é solidário e

amoroso. Dessa forma, o diálogo, a amorosidade e a escuta do outro, segundo Freire (1996, p. 127), possibilitam uma prática educativa democrática.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (Grifos do autor).

É uma educação que tem como ponto de partida os saberes e os contextos socioculturais dos educandos, sendo valorizados como sujeitos de seu conhecimento, história e cultura e utilizando uma variedade de estratégias metodológicas, incluindo a ludicidade.

As atividades educativas do NEP estão estruturadas a partir de Grupos de Estudos e Trabalhos (GET). O Núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre os quais o projeto de extensão Educação Básica: Inclusão Social e Educacional, que tem vínculo com o GET/NEP Educação Hospitalar e ação contínua, desde 2004, em brinquedotecas hospitalares e instituições filantrópicas e governamentais. Este projeto tem bons resultados e reconhecimento nas instituições onde desenvolve as atividades, possibilitando a formação e a humanização dos educadores participantes dessas ações educacionais, uma vez que se constitui um espaço de educação não formal, cuja base teórico-metodológica é o referencial da educação de Paulo Freire. Desde sua implantação, o projeto desenvolveu atividades em diversificados espaços, a maioria em brinquedotecas, entre

os quais: associação de pacientes em tratamento de câncer, em hospital referência de câncer; Hospital Dia para crianças, adolescentes e idosos com transtorno mental, um espaço de acolhimento de pessoas oriundas do interior e em tratamento médico; e em hospital que atende pacientes renais crônicos, em um centro de hemodiálise.

Esse projeto de extensão do NEP prioriza o trabalho em brinquedotecas hospitalares e desenvolve atividades em espaços hospitalares e de acolhimento desde 2004. A experiência desenvolvida nestes espaços proporcionou conhecer e estudar a Pedagogia Hospitalar, Educação Infantil, Educação Especial e a Educação Popular.

O fato de desenvolver ações educativas em ambientes hospitalares insere o NEP/UEPA e o projeto de extensão no movimento de inclusão social e educacional, entendendo que a educação é uma das principais ferramentas propulsoras do direito e da construção da cidadania. A educação popular, como referencial para a pedagogia hospitalar, é uma área em construção e pouco conhecida na relação educação e saúde. Essa ação transformadora da educação popular não é esporádica, ou seja, possui uma finalidade, no sentido de que, para Freire (1984), o grande desafio é a união entre pensamento e ação, denominada como práxis. Neste sentido, um aprendizado significativo é aquele que permite ao indivíduo refletir sobre a sua realidade para transformar.

O projeto de extensão considera a necessidade de avançar na luta pela garantia constitucional do direito à educação, independentemente da condição em que se encontra a criança. Para tanto, propõe-se desenvolver atividades pedagógicas em uma brinquedoteca hospitalar com crianças em situação de

internação, para tratamento de saúde, muitas privadas por longo período do convívio familiar e comunitário com outras crianças e da frequência à escola de educação básica.

Pedagogia hospitalar e brinquedoteca hospitalar

No Brasil, o atendimento pedagógico hospitalar é reconhecido a partir da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, que, no item nove, evidencia ser um direito da criança desfrutar de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar.

A pedagogia hospitalar está se expandindo por meio das novas percepções de doença e saúde e, de acordo com Matos e Mugiatti (2014, p. 16), ela tem a finalidade de “[...] contribuir para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, com elevado índice de discernimento”. Logo, a pedagogia hospitalar propõe assegurar a aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizadas, principalmente aquelas que precisam passar longos períodos em tratamento e afastamento da escola. Além disso, os tratamentos precisam ir além da saúde física, não se esquecendo das diferentes facetas que interferem na recuperação emocional, afetiva e cognitiva das crianças. Matos e Mugiatti (2014, p. 20) alegam que, “[...] se a doença se mostra multifatorial, não é justo que se realize um atendimento meramente físico, assim atentando apenas para o mais evidente, perturbador e residual, descartando os demais aspectos”. Portanto, os atendimentos pedagógicos realizados ajudam no processo de cura das crianças e adolescentes hospitalizadas.

A pedagogia hospitalar encontra-se conectada aos mais variados locais de internações hospitalares. Conforme Matos e Mugiatti (2014), em face do adoecimento, a criança lida com várias situações e sentimentos desconfortáveis; sente medo, dores e insegurança, além de ficar longe de casa, de sua rotina, de seus familiares e amigos. Esse processo pode acarretar traumas que irão acompanhá-las por toda a vida. Essas autoras definem a pedagogia hospitalar como:

[...] aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 79).

Nessa perspectiva, a pedagogia hospitalar propõe formas diferenciadas para trabalhar com crianças e adolescentes que estão em hospitais, no intuito de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Matos e Mugiatti (2014, p. 68) acrescentam: “[...] o estímulo e a continuidade dos seus estudos a fim de que não percam seu curso e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, assim, dificultando, conseqüentemente, a recuperação de sua saúde”.

Portanto, a continuação dos estudos para as crianças é fundamental para a construção de sua identidade e criticidade, além de impedir o abandono da escola, o que comumente ocorre quando passam por longo período de hospitalização. Assim, ao retornarem para o ambiente escolar, não terão tantas dificuldades de acompanhar as atividades escolares.

A pedagogia hospitalar se torna indispensável quando se pensa no desenvolvimento global da criança hospitalizada, mas também concordamos que é necessária a colaboração de todos os profissionais da saúde aos profissionais da educação, ou seja, compor um contexto rico para a criança, onde ela seja capaz de aprender, compreender o mundo, socializar, conviver e se divertir durante o tempo em que estiver internada, reduzindo-se, assim, ao mínimo os possíveis prejuízos da internação hospitalar em sua trajetória escolar.

A Lei nº 11.104/2005 torna obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais, em unidade que ofereça atendimento pediátrico às crianças em regime de internação. Souza (2008, p. 13) ressalta que, para evitar a aplicação dessa lei apenas ao campo formal, “[...] é necessário que seja, de fato, a concretização de um direito, o que supõe a formação de recursos humanos da área da saúde especializados na organização e no funcionamento de brinquedotecas no ambiente hospitalar”. Segundo Friedmann (1992, p. 30):

A brinquedoteca é um espaço privilegiado que reúne a possibilidade e o potencial para desenvolver as características lúdicas. É, hoje, um dos caminhos mais interessantes que pode ser oferecido às crianças de qualquer idade e faixa socioeconômica. O intuito é o de resgatar, na vida dessas crianças, o espaço fundamental da brincadeira, que vem progressivamente se perdendo e comprometendo de forma preocupante o desenvolvimento infantil como um todo.

Existem vários tipos de brinquedotecas e elas se organizam de acordo com sua localização, sistema educacional, cultural e espaços disponíveis, porém, independentemente do tipo, o brincar é imprescindível e deve ser preservado nesses ambientes.

Azevedo (2008) destaca os vários tipos de brinquedotecas: a) Brinquedotecas de escolas: situadas em escolas de Educação Infantil e com finalidade pedagógica; b) Brinquedotecas de bairros: construídas pela ação da comunidade e de associações; c) Brinquedotecas de universidades: idealizadas por profissionais de Educação, para pesquisas, na qual se utilizam de jogos e brinquedos, em uma perspectiva ampla de intervenções sociais e educacionais; d) Brinquedotecas circulantes: que circulam em diversos locais por estarem em ônibus ou dentro de circos; e) Brinquedotecas bibliotecas: voltadas para o setor de empréstimos; f) Brinquedotecas rodízios: não possuem um local próprio, pois são um grupo de crianças que trocam de brinquedos por alguns dias, como forma de empréstimo e depois marcam outro lugar para realizarem novamente a troca; g) Brinquedotecas temporais: montadas em ambientes de grandes eventos, que disponibilizam esses espaços para as crianças enquanto os pais participam da programação; h) Brinquedotecas de hospitais: voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes que estão internados, pois esse processo de hospitalização os distancia do convívio social e educacional.

As brinquedotecas hospitalares são preparadas para receber crianças e adolescentes, internados em hospitais para a realização de tratamentos de saúde. Além disso, é um espaço aberto para as crianças e adolescentes terem a liberdade de demonstrar seus sentimentos, principalmente na fase de adoecimento e internação, uma vez que sua rotina muda completamente e passam por um processo de separação de sua família e do convívio comunitário e escolar. Objetivam “[...] auxiliar na recuperação das crianças doentes; amenizar os traumas psicológicos da internação por meio de atividades lúdicas”

(KISHIMOTO, 1998, p. 59). Assim, promovem a humanização e proporcionam estímulos prazerosos, que possibilitam a vida no decorrer do processo de internação sem a perda do desenvolvimento de cada etapa da infância.

Esses espaços comumente ajudam as crianças a equilibrar as emoções e a enfrentar as alterações em sua vida. Ademais, em situações diversas, asseguram o contato e a familiaridade da criança com outras crianças, facilitam a socialização, ultrapassando, assim, as dificuldades no decorrer da internação. Além disso, são espaços lúdicos que, mesmo em hospitais, oferecem um mundo de fantasias e divertimentos, sendo capazes de minimizar a angústia causada por procedimentos típicos do tratamento em internação; é o lugar onde a criança pode fazer suas escolhas livremente e ser sujeito ativo, e não apenas o paciente.

Acreditamos que é possível a presença da criança na brinquedoteca para além de sua doença como sujeito da ação, cuja expressão se viabiliza por meio do brincar. Há relevância no trabalho feito a partir dessa compreensão, ao criar um olhar diferenciado para crianças em situação restrita em função do adoecimento. Ao possibilitar o espaço da brinquedoteca para brincar, acreditamos que transformações físicas e psíquicas podem ocorrer durante o processo de permanência neste espaço de acolhimento, pois temos a percepção da criança como sujeito organicamente social, que afeta e é afetado, pelo contexto em que se encontra inserido.

As atividades em brinquedoteca hospitalar trazem para a criança a compreensão do momento pelo qual ela passa, aliviando suas angústias e, ao mesmo tempo, ela aprende brincando. Portanto, a brinquedoteca hospitalar é uma ferramenta para garantir à criança hospitalizada o direito de brincar. Segundo Viegas (2008, p. 167):

Embora, às vezes, estas brinquedotecas tenham surgido por iniciativa dos próprios hospitais [...]. É o resultado do trabalho de educadores, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e principalmente de voluntários e projetos sociais de algumas entidades.

Nesses espaços educativos e lúdicos, são desenvolvidas ações que buscam realizar a recepção dessas crianças de forma menos traumática possível ao ambiente e à situação de tratamento, além de fazerem com que elas se divirtam e se expressem por meio das brincadeiras e aprendam, a partir delas, sobre o convívio comunitário no espaço de acolhimento. Considera Freire (1996, p. 42) que, para o processo de inteligibilidade dos fatos, há necessidade da dialogicidade; cabe ao educador “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Entendemos que as brinquedotecas, principalmente aquelas em ambiente hospitalar, são espaços de garantia de direitos à infância. Elas, em muitas situações, são usadas tanto para brincar como para educar, com ambientes que ajudam na formação das crianças internadas em hospitais ou daquelas abrigadas em espaços de acolhimento para tratamento de saúde, como é o caso dessas crianças com quem desenvolvemos as atividades.

Neste sentido, somos da opinião que é necessário oferecer um ambiente estimulante ao desenvolvimento da criança, garantindo os direitos à educação, saúde, lazer. Ao exercer a autonomia para brincar, considera-se que, neste momento de sua vida, precisam concordar e aceitar tudo que diz respeito ao tratamento de saúde realizado todos os dias durante a internação e permanência no espaço de acolhimento.

Atividades educacionais na brinquedoteca hospitalar: a contribuição para a formação e a saúde da criança

Neste item, vamos focar o relato da prática pedagógica de quatro educadoras populares, estudantes do curso de Pedagogia, vinculadas ao Núcleo de Educação Popular, e que desenvolveram atividades educacionais na brinquedoteca do espaço de acolhimento com as crianças. A brinquedoteca hospitalar vem se constituindo em uma prática bem difundida atualmente, conforme enfatizam Oliveira (2008), Cunha (2008), entre outros.

Para as educadoras, falar em brinquedoteca remete instantaneamente ao ato de brincar. E de fato essa é a principal atividade executada nesse ambiente. Entretanto, há um universo de informações que podem ser exploradas para que haja uma compreensão da diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças no espaço de uma brinquedoteca, e mais ainda, tratando-se de brinquedotecas hospitalares.

Para tanto, tomam por base concepções de autores, tais como: Azevedo (2008), Santos (2004) e Viégas (2008) para melhor esclarecer sobre este ambiente tão desejado pelo público infantil e que possibilita a integração com variadas áreas do conhecimento, entre elas, a área da educação popular. Para Viégas (2008, p. 64):

A brinquedoteca é o espaço criado para favorecer a brincadeira, onde as crianças e os adultos podem brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas com muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem a expressão da criatividade.

Ainda segundo Viégas (2008), a brinquedoteca hospitalar tem a função de propiciar um espaço aberto e livre

para a criança ser o que desejar, expressando-se por meio de brincadeiras, jogos de papéis, fantasias, imaginação, medos, ansiedades e inseguranças geradas pela doença e internação. Concordamos com Santos (2004) ao enfatizar que a brinquedoteca é um espaço que proporciona estímulo para a criança brincar livremente e, por se tratar de um local onde as crianças permanecem por longo período, constitui-se em um espaço de interações pessoais e educacionais.

A brinquedoteca do espaço em geral não recebe só crianças pequenas, mas em algumas situações recebe, também, crianças em idade escolar que já estão alfabetizadas e outras em processo de alfabetização. A prática pedagógica a seguir, das educadoras populares Eva e Maria, ilustra bem a presença da diversidade de crianças que vivenciam o espaço da brinquedoteca. Em uma atividade denominada “Autobiografia”, foi possível utilizar o brincar, o desenho e o diálogo para orientar a autorreflexão em relação ao respeito às vivências e lembranças e a construção da percepção de sua identidade e história. Neste relato, foi possível trabalhar a seguinte questão: quem sou eu?

Na realização da atividade dirigida, havia duas crianças presentes no espaço da brinquedoteca, ambas vítimas de escarpelamento. Uma das crianças se encontrava em tratamento mais prolongado e a outra estava iniciando o processo de recuperação, pois o acidente havia ocorrido recentemente.

Inicialmente, foi explicada a atividade proposta e foi utilizado um livro do gênero cordel, ilustrado com xilogravura: *A mulher que subiu ao céu*. Em um primeiro momento, realizou-se a leitura da autobiografia da autora Célia Cris Silva e do ilustrador Rogério Coelho para que compreendessem o que é uma autobiografia. Uma das crianças optou por não fazer

relato escrito, mas utilizou o desenho para verbalizar sobre a sua vida. Desenhou sua casa, explicou sua trajetória de vida, com quem morava e enfatizou que tinha um desejo, que a casa tivesse uma janela com várias flores e na frente existisse um jardim muito belo e florido.

Outra educanda decidiu relatar a sua autobiografia, em que incluía sua comida favorita, seu apelido, o nome de seu pai e da mãe e no final relembrou o acidente: “sofri um acidente recentemente, mas não morri, estou viva, pronta para contar outra história radical”. E em seu rascunho desenhou uma menina de cabelos longos, que afirmou ser ela mesma. A partir do relatado e do desenho, enfatizou a imagem que tinha de si antes e depois do acidente. Lembra, também, que seu irmão desenha muito bem e relata as brincadeiras que faziam, entre eles, utilizando o desenho. No momento da atividade, sua mãe apareceu na porta do espaço hospitalar para avisar que, em algumas horas, iriam viajar de volta para casa. Então, com muita disposição, mandou que sua mãe preparasse as malas. No entanto, logo entristeceu o semblante, explicando que não desejava ir, porque sempre chorava quando precisava voltar para prosseguir com o tratamento.

Posteriormente, desenhou a casa e o lugar onde passou a primeira infância. Ela narrou que, quando sofreu acidente de escarpelamento por motor, a primeira casa onde se divertia com seu tio – que hoje mora em outra cidade – começou a ser desmontada, sendo construído apenas um abrigo semelhante a uma choupana para guardar móveis e utensílios. Neste momento, apontou para a colega que passou pelas primeiras cirurgias de reconstrução do couro cabeludo e disse que antes estava como ela. Ela ressaltou que, durante a construção da nova casa, dormiu apenas uma noite nela, pois precisou fazer o tratamento em Belém. Neste momento, a moradia possuía

apenas o telhado e o chão e esclarece que, quando retornar após a alta do médico, a casa já estará quase terminada e construída em alvenaria no térreo e madeira no primeiro andar.

Destacamos que uma atividade aparentemente simples gerou a possibilidade de reflexão, diálogo e ajuda para que as crianças entendessem o que estão vivenciando no hospital, que há possibilidade de retornar a sua vida mesmo diante de todas as adversidades e dificuldades pelas quais estão passando momentaneamente. Constatamos que o espaço da brinquedoteca é para brincar, mas também para ajudar a criança a atravessar esse momento de sua vida de forma mais leve e coletiva.

As educadoras ressaltam que as atividades realizadas na brinquedoteca do espaço de acolhimento consistem em: organização e higienização da brinquedoteca, brincadeiras livres, jogos de mesa, músicas, contação de histórias, sessão de filmes, teatro de fantoches, exibição de vídeos educativos, oficinas de jogos pedagógicos. Antes e após as atividades, realizavam diálogo com as crianças que frequentaram a brinquedoteca durante o período e, também, com seus acompanhantes, que na maioria das vezes são os seus pais.

As educadoras destacam a necessidade de organização e higienização da brinquedoteca, que deve ser feita regularmente, haja vista que as crianças estão em processo de tratamento e, geralmente, com baixa imunidade. Assim, todos os cuidados devem ser tomados para o seu bem-estar e saúde. Por isso, a limpeza dos móveis, dos brinquedos, dos livros e de todo material que compõem a brinquedoteca é indispensável para a saúde das crianças. É fundamental que estes sejam de fácil limpeza e secagem. Conforme Cunha (2008), existem diversos fatores de risco para infecções hospitalares e os brinquedos e as brinquedotecas ainda são pouco avaliados.

As atividades desenvolvidas pelo Núcleo seguem os princípios freireanos de educação. Sendo assim, antes de propor qualquer atividade, busca-se conhecer o contexto e as necessidades dos sujeitos/educandos, seus conhecimentos prévios, os anseios das crianças e seus familiares, para, então, propor ações que atendam essas necessidades. Sob a perspectiva da educação freireana, Brandão (2002, p. 347) destaca que o espaço pedagógico tem de se constituir em uma comunidade aprendente: “[...] ser o lugar da escuta do outro, antes da fala ‘do que eu sei’. O lugar onde, entre a professora e os seus alunos, cada um reconhece em cada outro uma fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados”.

As conversas com as crianças, assim como com seus responsáveis, ajudam muito com as atividades propostas, pois ao sondar do que gostam ou gostariam de fazer, servem de orientação para a proposição das atividades e planejamento. Por algumas vezes, as ações precisam ser modificadas ou adaptadas, devido às circunstâncias e ao público que oscila constantemente em função das ações de atendimento médico no hospital.

O objetivo da conversa, antes e após, tem o intuito de levantar as expectativas das crianças em relação às atividades, mas também para redimensionar posteriormente o planejamento. O envolvimento com o grupo é fundamental, pois é a partir dessa relação que começam a surgir novas possibilidades de intervir de forma lúdica na educação das crianças.

A partir das brincadeiras e, também, por meio do diálogo com os integrantes do espaço, observa-se que alguns aspectos em relação à permanência das crianças precisam ser trabalhados, entre os quais, aqueles relacionados a higiene, hábitos alimentares, convivência no grupo etc. Desta forma,

são propostas atividades que contribuam favoravelmente para a realidade vivenciada pelas crianças no espaço e no meio físico, social e familiar.

Kishimoto (1998) concebe a brinquedoteca como espaço de animação sociocultural infantil, bem como do desenvolvimento e da socialização, integração social e construção de representações infantis. Assim, quando a criança brinca, manifesta culturalmente um vasto mundo lúdico, que ainda é pouco aproveitado nas tradições infantis, abrindo-se caminhos para conhecermos nossas origens e valorizarmos a nossa cultura. Neste sentido, o brincar enriquece o espaço de aprendizagem, na medida em que favorece o desenvolvimento da criança em um ambiente criado para a brincadeira. A brinquedoteca define o cenário das aprendizagens no qual as crianças são protagonistas de sua própria aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos.

Desta forma, as temáticas trabalhadas sempre partem desse contexto. Citam as educadoras Marília e Cristina, como exemplo, uma atividade realizada sobre hábitos alimentares, em que foi utilizado um vídeo sobre: alimentação saudável e obesidade infantil. Após a exibição do vídeo, foi conversado sobre os hábitos alimentares e, também, aproveitado para se falar sobre a importância do cuidado com o corpo, enfatizando a higiene corporal e do ambiente.

Nesta atividade, durante e após o filme, foi possível dialogar sobre o relacionamento da criança com seus familiares e os demais integrantes da casa, além de ressaltar o seu valor no mundo em que vivem, com a valorização da autoestima em relação à situação de tratamento que estão realizando, principalmente as vitimadas pelo escarpelamento.

As sessões de filmes sempre são muito proveitosas, haja vista que, com frequência, se pode tratar de situações

presentes no cotidiano do espaço, como as reclamações dos funcionários e demais usuários do espaço em relação ao comportamento de algumas crianças. Constata-se que as atividades, quando relacionadas ao contexto e necessidades, tornam-se muito mais produtivas e proveitosas. Para Oliveira e Santos (2015, p. 44), “[...] o diálogo e a escuta pedagógica são conceitos fundamentais no processo educacional em ambientes hospitalares”. De fato, esses são procedimentos utilizados no ambiente.

Em alguns momentos, apenas uma criança em tratamento frequenta a brinquedoteca do espaço, porém, crianças oriundas de vários municípios do Pará e que precisam ficar no local, devido a consultas ou exames agendados, de forma constante ou esporádica utilizam também o local. Algumas passam apenas um dia, outras, uma ou duas semanas e outras meses. Por isso, é necessário manter o diálogo com cada criança que chega para saber de onde veio, o motivo de estar ali, se é a primeira vez ou não que está na capital, se frequentou o local, que brincadeiras gosta etc. Assim, as crianças são envolvidas nas atividades da brinquedoteca.

No cotidiano da brinquedoteca, há diversas possibilidades de brincar pelas crianças: as atividades livres em que escolhem com o que brincar e se organizam em parceria ou não com outras crianças e as atividades coletivas organizadas pelas educadoras, como a evidenciada anteriormente. As crianças brincam, jogam, desenham, pintam, usam massa de modelar, ouvem e contam histórias. De uma forma ou de outra, as educadoras estão presentes e têm possibilidade de acompanhar as crianças. A existência de uma relação afetiva e amorosa entre as educadoras e as crianças é fundamental para se estabelecer um ambiente respeitoso, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

O brincar em algumas situações acaba por ser terapêutico, uma atividade semi dirigida, em algumas situações, que ajuda a criança a expressar sua dor e suas dúvidas, fazendo com que se sinta acolhida, com sua alegria e sofrimento. As brincadeiras permitem à criança realizar catarse sobre o vivido no acidente, contribuindo para minimizar o sofrimento do ponto de vista psicológico.

Para as educadoras, ao brincar, a criança não só reproduz a sua realidade, como também a recria a partir das vivências, interage com outras crianças e com os adultos, por meio das histórias que ouve, demonstrando sentimentos, como vê a si e aos outros, representando o que lhe chega pela mídia, enfim, da leitura que tem do mundo e das coisas que a cercam.

Na perspectiva das educadoras, o planejamento é flexível, adaptável a situações que não foram previstas e de acordo com as necessidades sociais e educacionais das crianças, evitando sentimento de frustração e/ou incapacidade. Para planejar, é necessário que o educador popular faça um levantamento do universo sociocultural, ou seja, o que a criança conhece e reconhece, para então, em seguida, identificar quais atividades podem ser desenvolvidas.

Assim, o educador popular que desenvolve atividades em espaço hospitalar precisa ter clareza que as crianças apresentam especificidades culturais que devem ser consideradas no planejamento das ações pedagógicas, considerando serem crianças, em sua maioria, oriundas de comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense. O planejamento flexível respeita os limites e as necessidades de cada criança, para que ela consiga alcançar o objetivo proposto sem o sentimento de frustração ou mesmo de incapacidade.

As educadoras destacam que as estratégias metodológicas são dinâmicas e utilizam recursos pedagógicos, entre os

quais podem ser citados: jornais, revistas, embalagens, cartazes, rótulos, sementes etc. O uso é feito na perspectiva de se desenvolver a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. As atividades pedagógicas são diversificadas, se preocupam com as condições psicológicas e físicas das crianças e estabelecem uma proximidade com o espaço hospitalar.

Os recursos pedagógicos são produzidos, na maioria das vezes, pelas educadoras com as crianças, envolvendo os acompanhantes. Entre esses recursos, destaca-se: a televisão de caixa de papelão e os fantoches em varetas. Também são utilizados materiais industrializados, como massa de modelar, para atividades de desenvolvimento da criatividade e imaginação e equipamentos como o computador para contar histórias. Esses recursos são selecionados de acordo com os objetivos das atividades educacionais no planejamento.

As educadoras do NEP são da opinião que a educação popular desenvolvida na brinquedoteca contribui de forma significativa: para a saúde da criança ribeirinha, eleva sua autoestima, se constitui no direito da criança de brincar e atender suas necessidades físicas, emocionais e afetivas e a prepara para retornar ao seu espaço familiar e comunitário; possibilita às crianças superar o isolamento e desconstruir as representações estigmatizadas vivenciadas no tratamento hospitalar; por meio da ludicidade, viabiliza a superação da dor, das angústias e dos medos gerados pela doença e internação prolongada.

Concordamos com Azevedo (2008) que falar de brinquedoteca é mencionar espaços que se destinam à ludicidade, ou seja, ao brincar espontâneo e prazeroso, às emoções, às vivências corporais, ao contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da autoestima das crianças, principalmente as

hospitalizadas. Isto significa que é um espaço onde é possível preservar a saúde emocional, afetiva e contribuir para a saúde corporal, além de dar continuidade à estimulação do seu desenvolvimento, preparar a criança para situações novas, principalmente aquelas que envolvem sua permanência no espaço e hospitalização e preparar a criança para o seu retorno à escola e ao lar após um longo período de tratamento e internações. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) enfatiza a necessidade de o educador garantir uma prática educativa alegre; tal afirmação precisa retratar o trabalho do educador em uma brinquedoteca hospitalar.

A brinquedoteca do espaço de acolhimento é uma brinquedoteca hospitalar, mesmo inserida em local que hospeda pessoas/pacientes em tratamento de saúde. Entretanto, apesar de fazer parte de um ambiente hospitalar, há diferenciação e peculiaridades em relação às brinquedotecas localizadas nos próprios hospitais. Muitas vezes, as crianças estão tão cansadas de todos os procedimentos médicos que o fato de estarem em um espaço que remete à brincadeira lhes serve de alento e esperança.

Essas peculiaridades se dão pelo fato de atender a públicos diferenciados. Por exemplo, as crianças atendidas nesses espaços de acolhimento estão enfermas e em tratamento, mas não estão hospitalizadas/internadas; estão longe do seu espaço cotidiano por longo tempo, por estarem em tratamento médico. Já as crianças hospitalizadas que ficam no hospital estão internadas em um espaço de convivência limitado ao leito do hospital; algumas chegam a permanecer por períodos longos no hospital e fora do seu ambiente familiar, comunitário e cultural. Então, estas brinquedotecas, além das especificidades em decorrência do público, se diferenciam em função da condição de saúde das crianças que têm acesso aos espaços.

Considerações finais

A educação é fundamental em todas as esferas da vida humana, possibilitando a transformação social e pessoal, daí a necessidade de participarmos de ações educativas nos mais diversos espaços e não apenas no âmbito escolar formal. O ambiente hospitalar é um desses espaços educativos e formativos para a criança hospitalizada a partir de suas necessidades, utilizando materiais e recursos que atendam às suas especificidades.

Mesmo que o avanço no campo de pesquisas e projetos em espaços de hospitais seja significativo, essa temática ainda requer estudos e práticas que possibilitem a consolidação do trabalho pedagógico como um recurso possível para auxiliar no tratamento do adoecimento de crianças/adolescentes. A Pedagogia Hospitalar ocorre mediante uma prática pedagógica significativa, pois em um ambiente hospitalar, a criança pode continuar a sua vida escolar. É um trabalho árduo, mas proporciona à criança e seus familiares a possibilidade de projetos e sonhos interrompidos durante o período de hospitalização.

Constata-se que a brinquedoteca hospitalar tem um diferencial em relação a outras brinquedotecas em função do público presente no espaço e das crianças em situação de adoecimento, passando por momentos de sofrimento e dor. O brincar terapêutico e a brincadeira livre são possibilidades de ações nos espaços hospitalares. Há diferenciação e peculiaridades em relação às brinquedotecas localizadas nos próprios hospitais. Há necessidade de organização e higienização da brinquedoteca regularmente, para evitar a contaminação das crianças que estão em processo de tratamento.

As atividades realizadas na brinquedoteca hospitalar, na perspectiva freireana, ajudam na formação e melhoria da saúde da criança, na autoestima, e a preparam para retornar ao seu espaço de convivência. O brincar ajuda na superação da dor, das angústias e dos medos gerados pela doença e internação prolongada, fazendo as crianças superarem o isolamento e os estigmas vivenciados no tratamento hospitalar.

O envolvimento por meio do diálogo é uma atitude estratégica fundamental, pois, ajuda a conhecer as crianças, saber como vivem, de onde vieram, qual é o motivo de estarem ali, se é a primeira vez ou não que estão na capital e frequentam o local, quais brincadeiras gostam etc.

O educador popular que atua em espaços hospitalares é diferenciado: precisa de um olhar sensível, compreendendo a situação clínica que as crianças/adolescentes estão vivenciando. Ter o respeito, o carinho, a compreensão e o diálogo como ação pedagógica é fundamental, assim como a valorização da criança hospitalizada. Outro aspecto importante dessa prática é o envolvimento afetivo entre as educadoras e as crianças. O fato de existir uma relação afetiva e amorosa é fundamental para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento, mesmo estando temporariamente em situação de tratamento de saúde. Este estudo nos revelou que a prática pedagógica em ambientes hospitalares exige das educadoras envolvidas: dedicação e atenção, bem como a necessidade de planejamento flexível, metodologia e recursos que atendam as especificidades culturais, sociais e afetivas da criança em tratamento de saúde.

Referências

AZEVEDO, Antônia Cristina Penuso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/Lei/L11104.htm. Acesso em: 7 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. O significado da brinquedoteca hospitalar. *In*: VIÉGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2008.

FONSECA, Eneida. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. (org). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MATOS, E. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. (org.) **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATOS, E. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEP. **Relatório das atividades pedagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP-CCSE-UEPA**. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). **Caderno de Formação Pedagógica de Educadores Populares**: Fundamentos teórico-metodológicos. Belém; NEP-UEPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação, saberes e práticas das educadoras de comunidades hospitalares. *In*: TEIXEIRA, Elizabeth. (org.). **O cuidar, a saúde e a doença em práticas educativas populares em comunidades hospitalares de Belém**. Belém: Smith: UEPA, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Prática educativa popular em ambiente**

hospitalar psiquiátrico: convivência com a diversidade e o desafio da inclusão educacional. Belém: UEPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobatos dos. **Caderno de Atividades pedagógicas em Educação Popular – CCSE/UEPA**, Belém, n. 4, 2015.

OLIVEIRA, Kássya Christinna *et al.* Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte. *In:* OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular:** pesquisas e práticas educativas de inclusão social. n. 1. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004.

RODRIGUES, Denise Souza Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. *In:* MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

SANTOS. Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez., 2008. Disponível em: www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOUZA, L. E. Prefácio. *In:* VIEGAS, D. (org.). **Brinquedoteca hospitalar:** isto é humanização. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 13-14.

VIEGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar:** isto é humanização, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak, 2008.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA FAMÍLIA: ADAPTAÇÕES E SUGESTÕES DE BRINQUEDOS ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

*Silvana Maria Moura da Silva
Maria da Piedade Resende da Costa
Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos*

A estimulação precoce como recurso precioso para o desenvolvimento infantil: o que dizem os documentos legais?

Há muitas discussões direcionadas para o significado de “precoce”, podendo conduzir à interpretação de antecipação ou de prematuridade voltada para o desenvolvimento, forçando-o a ocorrer fora do tempo próprio de cada criança (BOBREK; GIL, 2016).

O termo “precoce” foi traduzido literalmente tanto do espanhol como do inglês para o português, conduzindo a dúvidas sobre seu verdadeiro significado. Tal tradução parece indicar que a estimulação ocorreria antes do tempo normal, podendo significar também “antecipação”, “precocidade” ou “talento”, assim como possibilita a interpretação de que haveria aceleração do processo normal do desenvolvimento infantil, antes mesmo que a criança apresente maturações neurofisiológica e psicológica adequadas para o processamento de informações, sendo que isso não é verdadeiro (SILVA, 2009).

A substituição dos termos “estimulação precoce” por outros como “estimulação essencial”, “estimulação global”

ou “estimulação ecológica” constitui uma tentativa de evitar ambiguidades na terminologia e interpretações errôneas de sua real significação, mas o problema de imprecisão continua. Apesar do surgimento de outras terminologias, o termo “estimulação precoce” já é consagrado pelo seu uso na língua portuguesa e, também, no equivalente em espanhol (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1996).

A estimulação precoce (EP) indicava apenas ações direcionadas basicamente às crianças com deficiência, compreendendo a prevenção terciária com o objetivo de minimizar os efeitos advindos de qualquer tipo de deficiência. Entretanto, os progressos científicos proporcionaram a ampliação do campo de atuação da EP, voltando-se para crianças expostas a fatores de risco e suscetíveis a atrasos no desenvolvimento, inserindo-as em nível de prevenção secundária. A terceira fase do movimento da EP direcionou-se para sua incorporação na prevenção primária, englobando ações voltadas para otimizar ou manter os níveis de saúde e bem-estar alcançados pela população infantil, com desenvolvimento típico ou normal, incluindo ao mesmo tempo o emprego de ações destinadas a fortalecer o desenvolvimento infantil e a participação dos pais como mediadores na EP (BOBREK; GIL, 2016).

Os benefícios previstos com a efetivação dos programas de EP voltam-se tanto para a população de crianças de zero a três anos com deficiência atendida na prevenção terciária, quanto às crianças consideradas com risco para o desenvolvimento (prevenção secundária). Além disso, indica que as ações interventivas podem beneficiar toda população infantil, sem quaisquer atrasos no desenvolvimento (BRASIL, 1995).

A *Política Nacional de Educação Especial*, na perspectiva da Educação Inclusiva, prevê o acesso, a participação e

a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (BRASIL, 2008). A estimulação precoce foi abordada de forma sucinta e a faixa etária atendida continuou a mesma, ou seja, de zero a três anos. O atendimento educacional especializado do nascimento até os três anos é realizado “[...] por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social”. Sua oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino, ocorrendo no contra turno da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que o oferte (BRASIL, 2008, p. 12).

As Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor voltam-se para a oferta de orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado de crianças, entre zero e três anos de idade, bem como orientações direcionadas às ações de estimulação precoce do desenvolvimento neuropsicomotor, principalmente em casos de alterações decorrentes da Síndrome Congênita do Vírus Zika (BRASIL, 2016). A definição de estimulação precoce consiste em:

[...] um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016, p. 7).

Ressalta-se que a faixa etária para a efetivação de qualquer programa de estimulação do desenvolvimento da criança deve iniciar desde a concepção até os três anos de idade, sendo que tal faixa etária, determinada pelas Diretrizes de Estimulação Precoce como crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (BRASIL, 2016), é a mesma estabelecida pelas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995). Isso porque os três primeiros anos de vida correspondem à fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e produtividade no futuro (THE UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND, 2015).

Embora o conteúdo da referida diretriz enfatize suas ações para sequelas decorrentes da Síndrome Congênita do Vírus Zika, poderá ser utilizado em clientela infantil com outros problemas que causem agravamento do quadro de saúde e que comprometam o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças entre zero e três anos de idade (BRASIL, 2016).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) (2014-2024) prevê que a universalização do atendimento escolar ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, mediante atendimento das crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a demanda manifestada pelas famílias. Trata-se do atendimento educacional especializado assegurado pelo PNE a este público infantil desde idades mais tenras, ocorrendo em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, de forma complementar e suplementar. Nesse documento, consta a universalização,

até 2016, do acesso à Educação Infantil, em pré-escola, para as crianças com quatro ou cinco anos de idade (BRASIL, 2015). Portanto, fica visível a importância de que crianças recebam atendimento cedo, mediante a intervenção na EP, de forma que os benefícios desses programas ocorram o quanto antes, ou seja, em idades mais tenras. Ressalta-se, ainda, que o atendimento em EP deva ser operacionalizado em instituições regulares, configurando ambientes inclusivos.

A importância da visão para o desenvolvimento infantil e os atrasos neuromotores em crianças com deficiência visual

A visão é o sentido que mais possibilita a aquisição de conhecimentos, promove avanços no processo evolutivo infantil desde fases mais precoces como o primeiro ano de vida, sendo reconhecida como modalidade sensorial mais importante e necessária para o desenvolvimento infantil (CAVALCANTE, 1995). Para Cobo, Rodríguez e Bueno (2003), cerca de 80% dos conhecimentos adquiridos pelo ser humano são obtidos por intermédio do sentido da visão.

Durante o primeiro ano de vida, ocorrem as maiores e mais rápidas transformações no desenvolvimento visual, cujos ajustes finos se processam em etapas subsequentes e podem evoluir até por volta dos oito ou nove anos de idade, completando-se nesse período o desenvolvimento da capacidade visual da criança (ALVES; KARA-JOSÉ, 1996).

Além de o primeiro ano ser um período crítico para o desenvolvimento visual e de maior plasticidade cerebral, durante o qual as crianças podem desenvolver todas as suas potencialidades, consolidam-se as bases do desenvolvimento neuropsicomotor (CORIAT, 1991; ODA; SANT'ANA; CARVALHO, 2002).

Nos primeiros anos de vida, a visão desempenha um papel fundamental, por ser um sistema que possibilita a interação da criança com o meio externo, além de servir como estímulo para a comunicação, orientação e controle de movimentos e ações (GAGLIARDO, 2003; GASPARETTO *et al.*, 2004). Segundo Rodrigues (2007), a perda da visão é crucial por ser responsável pela integração das experiências sensorio-motoras com os demais sentidos na aquisição do conhecimento e, também, por ser um sistema altamente elaborado nas organizações neurosensorial e neuromotora, atuando como elemento responsável pela integração das experiências sensorio-motoras com os demais sentidos. Tais informações são provenientes de outras vias sensoriais e, na ausência da visão, são intermitentes, difusas e fragmentadas. Acrescenta-se que a perda da visão não é simplesmente a perda de um sentido isolado, mas de um sentido que integra todos os outros na aquisição do conhecimento.

Concordando com esse pensamento, Knobloch e Passamanick (1990) reconhecem que a visão não funciona de forma isolada, constituindo-se em uma fonte de informação para a criança em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Ela está intimamente correlacionada com outras atividades sensoriais, particularmente, com o tato e a cinestesia, que são também importantes fontes de informação.

Por ser a visão uma função importante, Vygotsky (1989) pontua que sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento infantil, mas pode limitar sua dimensão social, considerando que essa criança, pela própria limitação imposta pela deficiência visual, tem diminuídas suas relações sociais.

A interação da criança com o ambiente é fundamental para o seu desenvolvimento e a qualidade dessa interação

dependerá da sua capacidade para interrelacionar-se com ele. As crianças que enxergam, desde cedo, aprendem a lidar com as mais diversas situações, observando o entorno e se relacionando com as pessoas. Naquelas com deficiência visual, essa capacidade pode ser prejudicada, por não conseguirem captar os estímulos do meio ou não saberem como reagir a eles. A privação visual reduz as oportunidades de desenvolvimento, levando a atrasos que poderão ser irreversíveis, se as crianças não forem adequadamente estimuladas nos dois primeiros anos de vida (RODRIGUES, 2007).

No caso de superproteção da criança com deficiência visual nos seis primeiros anos de vida em seu ambiente familiar, as experiências sensório-motoras sofrem limitações, sobretudo quando a criança é mantida quieta ou estimulada por brincadeiras passivas pelo medo que seus pais têm de ele se bater e se machucar. Passiva, movimenta-se pouco, apresenta dificuldades em conhecer as diferentes partes de seu próprio corpo (BUENO, 2003). Além disso, o isolamento da criança com deficiência visual, a falta de curiosidade dela para explorar o meio e os objetos e a carência de oportunidade de brincar provocam-lhe imobilidade, contribuindo para gerar ou agravar atrasos neuromotores apresentados desde o primeiro ano de vida (SILVA, 2009). Para Masini e Gasparetto (2007), a participação em brincadeiras, jogos corporais e formas adequadas de interação e comunicação com o ambiente podem compensar as limitações ocasionadas pela deficiência visual.

Para Cavalcante (1995) e Gonçalves e Gagliardo (1998), os atrasos neuromotores apresentados pela criança com deficiência visual compreendem habilidades motoras grossas como rolar, engatinhar e deambular, que podem conduzir a uma hipotonia muscular e habilidades motoras finas como agarrar, encaixar, enfiar, enroscar, abotoar, dentre outras.

Nas crianças com deficiência visual, principalmente naquelas com cegueira, os padrões locomotores típicos do primeiro ano de vida demoram mais para serem adquiridos. Por não ver o ambiente, a criança cega não possui interesse e motivação para explorá-lo, mantendo-se frequentemente passiva, sem referências e modelos visuais (SILVA, 2009).

Tais atrasos apresentados em termos de habilidades neuromotoras básicas pela criança com deficiência visual, quando comparados à criança vidente, tendem a diminuir com o tempo. Além disso, programas de intervenção precoce poderão minimizar essa diferença (FARIAS, 2004). Botega e Gagliardo (1998, p. 46) afirmam que “a intervenção precoce torna-se um recurso precioso para o processo de desenvolvimento da criança deficiente visual”. Corroborando essas afirmações, Bueno (2003) ressalta que se essas crianças participarem de tais programas desde os primeiros meses de vida, se os pais forem orientados a estimulá-las, usando brinquedos apropriados, bem como estabelecerem interações na construção de vínculos com elas e as estimularem ao desenvolvimento sensorio-motor, elas poderão alcançar um padrão semelhante ao de outras crianças.

Brinquedos adaptados à deficiência visual: o que é preciso saber e fazer nos ambientes familiares

Os pais e/ou cuidadores são as pessoas que mais cuidam, interagem e mantêm vínculo afetivo com as crianças, que apresentam deficiência visual na primeira infância e os principais responsáveis pelas oportunidades de estimulação a partir desse período de vida, mas nem sempre estão preparados para estimular esse brincar de maneira eficiente. Por esse motivo, precisam ser orientados sobre atividades estimuladoras e

brinquedos adaptados para que sejam utilizados nas intervenções nos ambientes familiares, a fim de minimizar os atrasos, principalmente, nos desenvolvimentos motor e visual das crianças com deficiência visual. Favorecere-se, ao mesmo tempo, a independência e autonomia delas, desde a primeira infância, correspondendo aos dois primeiros anos de vida (SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

Em relação às pessoas com quem interagem as crianças, que apresentam deficiência visual, Motta, Marchiore e Pinto (2008, p. 141) ressaltam que:

Nem sempre as pessoas com quem essas crianças interagem estão preparadas para estimular esse brincar de maneira eficiente. A utilização de um brinquedo inadequado à etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra pode provocar mais frustração à criança com deficiência. Dessa maneira, em alguns casos são necessárias adaptações no brinquedo para que se torne viável. Embora não exista o que se chama 'brinquedo para crianças com deficiência', pois os brinquedos são exatamente os mesmos que qualquer criança usa, às vezes é necessário selecioná-los com mais cuidado, porque precisam ser coerentes com as necessidades e o nível de desempenho da criança.

Motta, Marchiore e Pinto (2008) alertam que é necessário propiciar o acesso da criança com deficiência visual a materiais e brinquedos para favorecer a percepção multissensorial, bem como brinquedos para a integração entre os sentidos da visão, tato, audição, propriocepção, visando à promoção do desenvolvimento integral dessa criança e à diminuição de lacunas existentes. Se a criança é estimulada a olhar para esses objetos e brinquedos, as funções visuais desenvolvem-se rapidamente, pelo aumento do número de conexões entre as células do cérebro durante o 1º ano, período sensível para se estimular a visão infantil por causa da plasticidade cerebral.

Segundo Hyvärinen (1990), o objetivo é estimular ao máximo a visão remanescente da criança, melhorar sua eficiência visual e aumentar sua acuidade visual. Para Alves e Kara-José (1996), durante o primeiro ano de vida, ocorrem as maiores e mais rápidas transformações no desenvolvimento visual, cujos ajustes finos se processam em etapas subsequentes e podem evoluir até por volta dos oito ou nove anos de idade, completando-se o desenvolvimento da capacidade visual da criança nesse período.

É necessário despertar o interesse da criança com deficiência visual pela exploração segura do ambiente, por meio das interações com as pessoas para acompanhar e favorecer o seu desenvolvimento. Pelo brincar, é possível interagir, de forma agradável com ela, estimulando suas potencialidades, para que se torne uma pessoa autônoma e independente. Desde idades mais precoces, deve-se oferecer brinquedos que promovam desafios para a criança, adaptando-os aos seus interesses, às suas necessidades e às suas capacidades, além de considerar a etapa de desenvolvimento em que se encontra (MOTTA; MARCHIORE; PINTO, 2008).

A redução na exploração de brinquedos pela criança pode ser explicada pela oferta de estímulos não variados e repetitivos, assim como a exploração de um número reduzido deles. A pobreza de material lúdico nos lares pode causar atrasos nos padrões de respostas das crianças. Outros aspectos, como a falta de espaço nos lares de classe socioeconômica baixa e o excessivo número de pessoas na família, resultam nas dificuldades de dar atenção diferencial às crianças (HUSSEIN; BOMTEMPO; ZAMBERLAN, 1983).

Nas crianças com deficiência visual, os sentidos do tato, da audição, do olfato e do paladar são predominantes por

vivenciarem um mundo sem visão. Os pais e/ou cuidadores profissionais precisam compreender esse mundo sem visão para que colaborem com a aprendizagem significativa dessas crianças, podendo incluir o brincar nas relações familiares. A interação e a participação da criança com deficiência visual na vida familiar, na escola, na comunidade podem ser facilitadas pelos brinquedos e brincadeiras (SIAULYS, 2006).

Para Masini e Gasparetto (2007), as limitações ocasionadas pela ausência da motivação visual englobam o controle do ambiente, a orientação e o domínio do corpo no espaço, a locomoção independente, a imitação dos movimentos, as brincadeiras e as habilidades de interação social. A participação em brincadeiras, jogos corporais e, sobretudo, formas adequadas de interação e comunicação com o ambiente podem compensar tais limitações.

É necessário despertar o interesse da criança com deficiência visual pela exploração segura do ambiente, por meio da interação com as pessoas para favorecer o seu desenvolvimento. Pelo brincar, é possível interagir de forma agradável com ela, estimulando seu desenvolvimento, suas potencialidades, preparando-a para a vida adulta, de forma que se torne uma pessoa autônoma e independente. Desde idades mais precoces como os seis primeiros anos de vida, é necessário oferecer brinquedos que promovam desafios para a criança, adaptando-os aos seus interesses, às suas necessidades, às suas capacidades e considerar a etapa de seu desenvolvimento (MOTTA; MARCHIORE; PINTO, 2008).

Conforme Motta, Marchiore e Pinto (2008), é necessário propiciar o acesso da criança com deficiência visual a materiais e brinquedos, que favoreçam sua percepção multissensorial, ou seja, brinquedos que estimulem e favoreçam a integração

entre os sentidos da visão, tato, audição, propriocepção, para promoverem o desenvolvimento integral dessa criança. Para favorecer seu brincar, o adulto deve estimulá-la a utilizar sua visão residual para explorar e reconhecer os objetos que a rodeiam, aprimorando sua visão para perto. Deve-se verificar a condição visual da criança, com o intuito de fazer as adaptações dos materiais e dos próprios brinquedos, levando em consideração que, durante a brincadeira, ela precisa sentir prazer e aprender a “ver” para que lhe sejam propiciados benefícios. A adaptação do jogo contribuirá para o desenvolvimento da eficiência visual, no sentido de a criança aprender e estar motivada a usar a pouca visão e utilizar, também, recursos pessoais para isso.

O estímulo visual deve permanecer durante as oportunidades estimuladoras e situações de rotina diária, como alimentação, banho, troca de roupa, banho de sol, brinquedo, dormir e medicação fazendo parte delas. Enquanto a criança aprende a usar a visão, é muito importante que sejam colocados no seu campo visual objetos e brinquedos com padrões de alto contraste (amarelo/preto; preto/branco; cinza/preto; vermelho/preto; azul/amarelo, roxo/amarelo); de cores fortes (amarelo, vermelho, laranja, verde limão, rosa forte); padrões de *gratting* (listras); fluorescentes; brilhantes e luminosos; diferentes tipos de iluminação, lanternas, luzes coloridas (BRUNO; MOTA, 2001).

Deve-se observar, também, as cores com as quais as crianças mais reagem (amarelo, vermelho, laranja, fluorescentes); os padrões de alto contraste preferidos (preto/branco; amarelo/preto; vermelho/preto; cinza/preto) e as cores fluorescentes que mais chamam sua atenção. As crianças podem apresentar reações particulares e diferenciadas às cores, apesar de possuírem

a mesma patologia visual. Algumas preferem o amarelo e o laranja, por possuírem maior luminância, e outras mostram mais interesse pelo rosa forte, verde limão ou vermelho, bem como outras reagem somente aos altos contrastes como preto-branco, amarelo-preto, azul-amarelo ou roxo-amarelo (BRUNO; MOTA, 2001).

Os materiais de altos contrastes são utilizados para estimular a focalização e fixação visuais, as quais são muito lentas em bebês com deficiência visual. É necessário esperar um tempo a mais para que eles capturem as impressões visuais. Muitos brinquedos significativos e próximos desses bebês, tais como, chupetas, mamadeiras, canecas e móveis com cores contrastantes, podem ser utilizados nas atividades estimuladoras durante a situação de rotina infantil para desenvolver a atenção e fixação visuais. A estimulação visual deve ser realizada em todas as situações diárias da criança, nas interações com as pessoas, nos passeios, não havendo um momento específico para realizá-la (BRUNO; MOTA, 2001).

Para Bruno (1993), é importante observar o tipo de material que a criança com deficiência visual mais prefere, se tecido, borracha, espuma, metal ou outros, bem como a consistência deles, se duros, moles, ásperos ou macios. Tratando-se de criança com tal deficiência, as atividades devem incluir possibilidades para ela explorar os diferentes tipos de texturas, formas, tamanhos e pesos, entre outras variedades, seguindo a sequência do mais fácil para o mais difícil, por exemplo.

De acordo com Teixeira *et al.* (2003), alguns aspectos devem ser considerados nas adaptações dos brinquedos para crianças com baixa visão. Devem ser práticos, funcionais, atrativos e apresentarem cores fortes e em alto contraste, como também serem fáceis de se manusear. Outras características

citadas por Trombly e Radomski (2005) são necessárias para garantir que adaptações de brinquedos para crianças com deficiência visual sejam eficientes: a) ter um objetivo específico a ser atingido; b) não encorajar e nem exigir movimentos ou posturas fora do comum; c) evitar adaptações lúdicas, que podem ocasionar riscos ou danos às crianças; d) modificar a atividade para torná-la terapêutica; e) realizar atividades em graduações, conforme a dificuldade ou material ao longo do trabalho de intervenção precoce com a finalidade de alcançar os objetivos propostos; f) facilitar a realização de uma atividade lúdica, que, ao contrário, seria incapaz de ser feita de outro modo.

Na intervenção, as atividades selecionadas para estimular o desenvolvimento da criança com deficiência visual devem, também, estar de acordo com as habilidades neuromotoras dela e serem do seu interesse. Além disso, os brinquedos e as brincadeiras para a criança com tal deficiência devem ser selecionados em função da idade, das características pessoais e das potencialidades, como também de seu entorno, aproveitando-se as situações de rotina para brincar com ela, conversando o tempo todo. Os materiais de uso diário (esponjas, tecidos, copos, pratos, vidros plásticos, cabides, meias etc.) e os de sucata ou recicláveis (latinhas e garrafas *pet* de refrigerante, copinhos de iogurte, caixas de papelão de vários tamanhos), existentes no ambiente familiar, podem ser utilizados para confeccionar brinquedos motivadores, como aqueles de cores fortes (amarelo, vermelho, laranja, verde limão, rosa forte); padrões de alto contraste (amarelo/preto; preto/branco; cinza/preto; vermelho/preto; azul/amarelo, roxo/amarelo); padrões de *gratting* (listras), fluorescentes; brilhantes e luminosos (SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

O *kit* de Pérez-Ramos, Pêra e Maia (1995) contém os diferentes brinquedos e brincadeiras para crianças sem deficiência, do nascimento aos dois anos de idade. Juntamente com as sugestões de Bruno (1993), Bruno e Mota (2001) e Siaulyš (2006) sobre brincadeiras e brinquedos adaptados para aquelas com deficiência visual, o *kit* foi utilizado nas orientações fornecidas aos pais e/ou cuidadores sobre as atividades estimuladoras a serem realizadas nos ambientes familiares com tais crianças, descrito na pesquisa de Silva (2009).

Os objetos e os brinquedos sonoros, não sonoros, com cores fortes, de alto contraste, brilhantes, luminosos, diferentes texturas, pesos, formas e tamanhos constituem sugestões de adaptação para a estimulação visual de crianças pequenas, na primeira infância (do nascimento aos dois anos de idade), que foram utilizados nas brincadeiras pelos pais e/ou cuidadores em seus ambientes familiares durante as situações de rotina da criança como recursos materiais para a realização de atividades estimuladoras (SILVA, 2009). Várias orientações e sugestões de brincadeiras e brinquedos foram apresentadas por Bruno (1993) para a integração viso-tátil-cinestésico-auditiva da criança com deficiência visual, como o *kit* básico de bolas, chocalhos, pompons, luvinhas, cubos, canecas, capas de mamadeira.

Além desses materiais lúdicos, as autoras Bruno e Mota (2001) indicam, para o trabalho com crianças que possuam deficiência visual, o “tapete sensorial”. Trata-se de um recurso material interessante para a estimulação visual tanto em casa como na escola, com o objetivo de desenvolver a fixação e a busca visuais, além da coordenação olho-mão (coordenação óculo-manual). No caso de visão muito baixa, o estímulo visual pode não ser suficiente para despertar a fixação e a

busca visuais. Sugerem a combinação de estímulos táteis em relevo, texturas diferentes, com alto contraste e formas com variação de figura/fundo.

O manual *Brincar para Todos*, de Siauly (2006), é um precioso material, elaborado como alternativa para preencher uma lacuna existente em relação à criação e ao desenvolvimento de jogos e brinquedos educativos, particularmente, para crianças cegas ou baixa visão. Ele revela a preocupação com a educação dessas crianças e a participação ativa de pais e professores nesse processo.

Trata-se de um manual informativo, descritivo, que orienta os pais e os educadores(as) sobre a realização de jogos e brincadeiras para bebês, crianças pré-escolares e escolares com ou sem deficiência visual, no sentido de melhorarem o desenvolvimento global delas. É necessário apenas variar as brincadeiras, oferecendo diferentes possibilidades, de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento infantil. O referido manual fornece orientações para a utilização de brinquedos e atividades lúdicas estimuladoras, alertando para a importância de cada brinquedo na promoção do desenvolvimento infantil. A riqueza desse material constitui uma possibilidade de eliminar as barreiras, que impedem o acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência, a seus pais e/ou cuidadores. Muitas vezes, essas pessoas não têm acesso às informações voltadas para a promoção de oportunidades de desenvolvimento e para a melhora da qualidade de vida da criança e de sua família. A inexistência de brinquedos que pudessem ser percebidos pelos outros sentidos e que possibilitassem aprendizagem significativa das crianças foi um dos motivos para elaboração deste manual (SIAULYS, 2006; SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

A utilização das orientações de Siauly (2006), sobre os brinquedos e as atividades lúdicas estimuladoras a serem efetivados pelos pais e educadores(as) às crianças com deficiência visual, constitui, também, possibilidade de se eliminar as barreiras para o acesso ao conhecimento sobre intervenção precoce com crianças cegas e de baixa visão na primeira infância. O manual *Brincar para Todos* da autora contém uma variedade de informações e sugestões sobre atividades lúdicas estimuladoras e cuidadosa sistematização de mais de 100 brinquedos educativos, com apresentação gráfica colorida, alegre e ricamente ilustrada.

As possibilidades de utilização dos brinquedos contidas nesse livro (SIAULYS, 2006) não se esgotam nas descrições feitas e são muito mais amplas do que aquelas apresentadas no texto, devendo ser exploradas e ampliadas pelos pais e educadores(as). Além desses aspectos, as crianças são estimuladas a descobrir com os brinquedos inúmeras variações de brincadeiras, a partir da experimentação, construção e reinvenção. A seção “Outras descobertas” constitui-se em um espaço reservado para se registrar outras maneiras de a criança brincar, bem como diferentes formas de facilitar o seu desenvolvimento, utilizando o brinquedo nas atividades lúdicas estimuladoras. Cada momento com a criança é uma experiência única, rica e relevante para ela e deve ser registrado em outras descobertas (SIAULYS, 2006; SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

A organização dos brinquedos é realizada em algumas seções no Manual de Siauly (2006), de acordo com as habilidades e competências que mais despertam a atenção da criança. Todos os brinquedos apresentam o objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança e muitos

aprendizados simultâneos. No início de cada seção, há uma série de habilidades, competências e aprendizagens que aquele grupo específico de brinquedos ajuda a desenvolver. Na seção “O brinquedo é assim”, são sugeridos materiais necessários para a confecção do brinquedo e o modo de fazê-lo. Adaptações são indicadas, de acordo com os objetos disponíveis. As condições de realização e as necessidades da criança são identificadas pelo educador (SIAULYS, 2006; SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

Os brinquedos citados por Siauyls (2006) apresentam cores fortes, alto contraste, diferentes texturas, formas, pesos, tamanhos e consistências. São bastante adequados para o trabalho com crianças cegas e de baixa visão, sobretudo na primeira infância. Os diferentes brinquedos e brincadeiras sugeridos para o trabalho com essas podem ser utilizados com todas as crianças, ajustando-os às diferenças individuais. Tais brinquedos são de fácil confecção, feitos com materiais de baixo custo e simples, muito presentes no cotidiano infantil. Cada brinquedo possui a descrição de como é, como confeccioná-lo, seus objetivos e sugestões de brincadeiras com as crianças. Podem, no entanto, variar em função da criança com a qual o brinquedo será usado e do seu contexto de desenvolvimento. O brincar para a criança é relevante por facilitar sua interação e a participação com seus pares, com a vida familiar, a escola e com a comunidade (SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

Na pesquisa de Silva (2009), vários *kits* de estimulação, contendo objetos e brinquedos com padrões de alto contraste, de cores vibrantes, brilhantes, luminosos e sonoros, foram utilizados nas orientações fornecidas aos pais e/ou cuidadores de seis crianças com deficiência visual, sendo três cegas e três

com baixa visão nos dois primeiros anos de vida. Tais orientações compreenderam atividades estimuladoras com brinquedos adaptados ao problema visual e às necessidades delas para minimizarem os atrasos nos desenvolvimentos motor e visual, favorecerem a independência e autonomia dessas crianças. Seguem alguns *kits* doados pela autora aos pais e/ou cuidadores e empregados segundo as orientações fornecidas (Figuras 1 a 4):

Figura 1 – *Kit* de estimulação da criança 1 utilizado por sua mãe nas orientações fornecidas



Fonte: Silva (2009).

Figura 2 – *Kit* de estimulação da criança 4 utilizado por sua mãe nas orientações fornecidas



Fonte: Silva (2009).

Também foram informados sobre os aspectos a serem considerados na adaptação de brinquedos para essas crianças. Foi importante orientar e envolver a família no processo de intervenção dirigido à criança, para que cooperasse, participasse do planejamento e das estratégias estimuladoras nesse ambiente e aprendesse a atender às necessidades dela (SILVA, 2009; SILVA; COSTA; PÉREZ-RAMOS, 2018).

Como adaptações dos objetos e brinquedos para a estimulação precoce com crianças cegas e baixa visão, na pesquisa de Silva (2009), foram seguidas, dentro do possível, aquelas de Bruno e Mota (2001). Citam-se: padrões de alto contraste (preto-branco, amarelo-preto, vermelho-preto), de cores fortes (amarelo, laranja, vermelho), cores fluorescentes, objetos e brinquedos de diferentes tamanhos, texturas, formas, consistências, brilhosos e luminosos, lanternas (de 100 velas), jogo de luz.

Alguns objetos e materiais sugeridos por Silva (2009), Silva, Costa e Pérez-Ramos (2018) podem ser utilizados nas estimulações visual e motora das crianças com deficiência visual na primeira infância. Alguns deles foram:

a) Padrões de alto contraste: argolas de diferentes tamanhos nas cores preta e branca, preta e amarela, preta e vermelha, amarela e vermelha, laranja e verde; balões de cores fortes e contrastantes, fluorescentes; bola grande com contrastes preto-branco; fantoches em tecido brilhante, na cor amarela com detalhes da *emoji* em preto e vermelho; *kit* contendo três almofadas, recheadas de material leve e macio, cada uma medindo 25 cm x 35 cm, revestidas em tecido de algodão, com cores contrastantes, preto e branco, sendo uma listrada, uma xadrez e a outra de bolas; latas de leite revestidas de papel preto em contraste com bolinhas vermelhas e brancas; raquete

coberta com EVA de contraste em listras preta-branca, preta-vermelha e branca-vermelha; retângulo de papelão coberto com EVA de listras pretas e brancas, pretas e vermelhas; tapete grande feito em tecido macio e acolchoado, em cores contrastantes, preto e branco, com desenhos e formas em alto relevo como listras, círculos, xadrez; tapetes de EVA amarelo, vermelho, laranja, roxo, feitos os contrastes com fitas isolantes preta, branca, vermelha e amarela; tapetinho de cores contrastantes, branco preto-vermelho, com desenhos e formas em alto relevo como listras, círculos, bolas, xadrez; corda branca com contraste vermelho e preto feito com fita isolante; cubos e boliches de plástico nas cores amarelo e vermelho, com contrastes feitos com fita isolante preta e em padrão de listras;

b) Brilhosos: caixa grande de papelão revestida com papéis brilhosos nas cores dourado, vermelho e prateado; cartaz em formato de retângulo coberto com papel luminoso e feito com duas faces, uma na cor vermelha com círculo central dourado e a outra vermelha com círculo central prateado, com fita isolante preta ou amarela nas laterais; chocalhos prateado e dourado; copos de iogurte revestidos com lamês em contraste dourado-vermelho; esponjas ásperas dourada e prateada; latinhas de refrigerante revestidas com papéis brilhantes nas cores amarelo e vermelho, com guirlandas fixadas nas bocas; luvas feitas com lamê dourado e prateado; mamão-sacode (dourado, prateado e vermelho);

c) Luminosos: bolinhas coloridas e luminosas; chupeta pisca-pisca; copo e óculos pisca-pisca; copo de plástico branco coberto com papel celofane de cores fortes e iluminado por lanterna; espelho pequeno inquebrável e iluminado por lanterna; jogo de luz colorido; lanternas de 100 e 1.000 velas; móbile de bolinhas luminosas de diferentes cores; pisca-pisca colorido;

d) Tâteis: algodão; bolinhas com reentrâncias; esponjas ásperas douradas e prateadas; esponjas macias amarelas e vermelhas; guirlandas prateadas, douradas e vermelhas; lixas de parede pretas, vermelhas e amarelas; luvas macias confeccionadas com lamê dourado e prateado; mamãe-sacode preto, branco, amarelo, vermelho, dourado, prateado; palha de aço (Bombril); passarinho de pelúcia vermelho-branco; joaninha de pelúcia com contrastes vermelho-preto.

Impressões finais

É necessário que a criança aprenda a usar a visão logo após o nascimento e que sejam colocados no seu campo visual objetos e brinquedos com padrão de alto contraste (amarelo/preto; preto/branco; cinza/preto; vermelho/preto; azul/amarelo, roxo/amarelo); de cores fortes (amarelo, vermelho, laranja, verde limão, rosa forte); padrões de *gratting* (listras); fluorescentes; brilhantes e luminosos; diferentes tipos de iluminação, lanternas, luzes coloridas.

Quando uma criança é estimulada a olhar para os objetos e brinquedos com padrões de alto contraste, de cores fortes, de cores fluorescentes, brilhosos e luminosos, as funções visuais desenvolvem-se rapidamente, fazendo com que fique ciente da sua capacidade visual pelo aumento do número de conexões entre as células do cérebro durante o primeiro ano, sendo um período sensível para se estimular a visão infantil por causa da plasticidade cerebral.

Por serem as pessoas que mais cuidam, interagem e mantêm vínculo afetivo com as crianças deficientes visuais nos dois primeiros anos de vida (primeira infância), os pais e/ou cuidadores são os principais responsáveis pelas

oportunidades de estimulação precoce nesse período etário, e muitas das vezes, não estão preparados para estimular esse brincar de maneira eficiente. Precisam ser orientados sobre atividades estimuladoras a serem realizadas nos ambientes familiares com crianças cegas e baixa visão na primeira infância, quais seus objetivos, o uso de cores mais adequadas e de brinquedos adaptados ao problema visual e às suas necessidades que devem ser utilizados nas brincadeiras com elas para minimização dos atrasos nos desenvolvimentos motor e visual e no favorecimento da independência e autonomia delas, desde idades mais tenras, como os dois primeiros anos de vida.

Além desses aspectos, é importante que os pais e/ou cuidadores observem a condição visual das referidas crianças, com o intuito de fazer adaptação dos materiais e brinquedos a serem utilizados nas atividades estimuladoras, levando em consideração que, durante a brincadeira, as crianças precisam sentir prazer e aprenderem a “ver” para que sejam propiciados benefícios para elas. Por isso, tanto os brinquedos quanto as atividades estimuladoras devem ser selecionados em função da idade, das características, das necessidades e das potencialidades dessas crianças e de seu entorno, aproveitando-se as situações de rotina diária para brincar com ela nos ambientes familiares. Outros aspectos precisam ser enfatizados quando na adaptação de brinquedos para crianças com deficiência visual, como o aumento de contraste, uso de cores fortes e ampliação no tamanho de objetos e brinquedos para facilitar a sua percepção visual.

Por isso, é preciso proporcionar à criança um ambiente familiar rico em estimulação multissensorial, que favoreça a integração entre os sentidos da visão, tato, audição, propriocepção para promover o desenvolvimento integral dessa

criança e diminuir as lacunas encontradas em crianças de risco e aquelas que apresentam uma deficiência, que no caso compreendeu a visual. Na efetivação da estimulação visual, é necessário recuperar o resíduo visual para que a criança não o perca, aprenda a usar a visão e a integrar as várias informações provenientes dos outros sentidos.

É importante empregar uma linguagem acessível no trabalho de orientações com os pais e/ou cuidadores sobre os brinquedos adaptados à deficiência visual com o objetivo de facilitar, por parte deles, o entendimento do conteúdo dessas informações e viabilizar sua aplicação com as crianças em idades precoces, sobretudo, no primeiro ano de vida. Esse é um período crítico para o desenvolvimento visual e de maior plasticidade cerebral, durante o qual as crianças podem desenvolver todas as suas potencialidades e consolidam-se as bases do desenvolvimento neuropsicomotor.

As situações do cotidiano infantil, como alimentação, banho, troca de roupa, banho de sol, brincar, sono e medicação são bastante adequadas para a operacionalização da estimulação precoce, com a utilização de brinquedos adaptados à deficiência visual, citando-se aqueles com padrões de alto contraste (amarelo/preto; preto/branco; cinza/preto; vermelho/preto; azul/amarelo, roxo/amarelo); de cores fortes (amarelo, vermelho, laranja, verde limão, rosa forte); padrões de *grating* (listras); fluorescentes; brilhantes e luminosos; diferentes tipos de iluminação, lanternas, luzes coloridas, aproveitando-se essas situações de rotina para fortalecer o vínculo afetivo entre as díades mãe-criança e cuidador-criança.

Conclui-se que a adaptação de brinquedos às crianças com deficiência visual na primeira infância é muito importante pelos benefícios proporcionados a elas em relação à

minimização de atrasos encontrados nos desenvolvimentos motor e visual, à promoção da independência e à autonomia delas. Além disso, servem como instrumento de operacionalização da estimulação precoce pelos pais e/ou cuidadores dessas crianças, visto que a falta de preparação e participação da família estaria entre os principais entraves à estimulação precoce.

Referências

ALVES, M.; KARA-JOSÉ, N. A criança deficiente visual. *In*: ALVES, M. R.; KARA-JOSÉ, N. **O olho e a visão: o que fazer pela saúde ocular das nossas crianças**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 98-103.

BOBREK, A. B.; GIL, M. S. C. de A. Atuação e formação em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 121-137, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14244/198271991460>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BOTEGA, M. B. S.; GAGLIARDO, H. G. R. G. Intervenção precoce na deficiência visual: o que fazemos? **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 46-50, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. (Diretrizes, 3). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002557.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE: 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da **Política Nacional de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1993.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1. Fascículo I-III. (Atualidades Pedagógicas, 6).

BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos evolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.

CAVALCANTE, A. M. M. Educação visual: atuação na pré-escola. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-24, 1995. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/686>. Acesso em: 18 jan. 2019.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos evolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

CORIAT, L. **Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

FARIAS, G. C. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos. **Pensar a Prática**, Samambaia, v. 7, p. 85-102, mar. 2004.

GAGLIARDO, H. G. R. G. Contribuições de terapia ocupacional para detecções de alterações visuais na fonoaudiologia. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 5, n. 9, p. 89-93, 2003.

GASPARETTO, M. E. R. F. et al. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do Ensino Fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 1-10, 2004.

GONÇALVES, V. M. G.; GAGLIARDO, H. G. R. G. Aspectos neurológicos do desenvolvimento do latente de baixa visão. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 7, n. 40, p. 33-39, 1998.

HUSSEIN, C. L.; BOMTEMPO, E.; ZAMBERLAN, M. A. T. Variáveis que influenciam o comportamento de brincar. *In*: BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brincar**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella, 1983. p. 39-70.

HYVÄRINEN, L. **La visión normal y anormal en los niños**. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1990.

KNOBLOCH, H.; PASSAMANICK, B. **Diagnóstico do desenvolvimento**: avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico no lactente e na criança pequena – o normal e o patológico. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1990.

MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

MOTTA, M. P.; MARCHIORE, L. M.; PINTO, J. H. Confecção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 139-145, abr./jun. 2008.

ODA, J. Y.; SANT'ANA, D. M. G.; CARVALHO, J. Plasticidade e regeneração funcional do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 6, n. 2, p. 171-176. 2002.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q., PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação precoce**: serviços, programas e currículos. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1996.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÊRA, C.; MAIA, M. A. **Brinquedos e brincadeiras para o bebê**: kit para criança nos seus primeiros anos de vida: manual de orientação. São Paulo: Vetor, 1995.

RODRIGUES, M. R. C. Psicomotricidade e deficiência visual: estimulação precoce. *In*: FERRERA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B. (org.). **Psicomotricidade**: educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 63-87.

SIAULYS, M. O. C. **O brincar para todos**. São Paulo: Laramara, 2006.

SILVA, S. M. M. **Brincar na família**: benefícios dos guias de orientação para pais ou cuidadores de crianças com deficiência visual na 1ª. infância em São Luís-MA. 2009. 1399 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R.; PÉREZ-RAMOS, A. M. Q. **Brincadeiras para crianças com deficiência visual**: do nascimento aos 6 anos. Curitiba: Appris, 2018.

TEIXEIRA, E. *et al.* **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003.

THE UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. **Early Childhood Development**: the key to a full and productive life. [New York]: Unicef, 2015. Disponível em: <https://docplayer.net/15966001-Early-childhood-development-the-key-to-a-full-and-productive-life.html>. Acesso em: 6 dez. 2021.

TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. **Terapia ocupacional para disfunções físicas**. 5. ed. São Paulo: Santos, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Angela do Céu Ubaiara Brito

Janelle Nunes Tavares

Introdução

Este trabalho trata de uma investigação que tem como objeto o estudo na brinquedoteca, na observação da interatividade das crianças sobre o espaço lúdico e o brincar. Compreende-se que o surgimento da brinquedoteca para as crianças teve o objetivo de resgatar o brincar espontâneo como elemento primordial para o desenvolvimento integral da criança e de sua aprendizagem em idades diversas. Criou-se a brinquedoteca como instituição que oferece espaços de brincar sistematizados para a exploração lúdica (KISHIMOTO, 1998).

A brinquedoteca divulgou-se na Europa na década de 60 e adentrou no Brasil a partir dos anos 80, conduzindo e voltando a atenção das instituições para o brincar infantil (KISHIMOTO, 1998). A brinquedoteca prioriza o espaço lúdico, no qual são proporcionadas à criança atividades livres ou orientadas, as quais oferecem estímulos diferenciados para o desenvolver emocional, social e cognitivo. Nesse sentido, tem como tendência obter um espaço construído especialmente para um determinado público, sem que haja impedimento de visitas por outro tipo de grupo social, o qual tenha interesse em utilizar o espaço da brinquedoteca como objeto de estudos ou experimentações educacionais.

Quando a brinquedoteca é criada para o atendimento infantil, a instalação requer conhecimentos sobre a influência

do brincar na contextualização global do desenvolvimento educacional da criança, para que os benefícios oferecidos a esta sejam reais, fazendo parte da constituição de sua personalidade, influenciando sua formação intelectual, social e cultural, o que refletirá em suas futuras atitudes. Para fins didáticos, os momentos de elaboração da brinquedoteca podem ser divididos entre a preparação da equipe e do espaço para as atividades que serão desenvolvidas; isso é necessário para que elas alcancem suas finalidades e objetivos. Toda brinquedoteca tem a necessidade de um espaço aconchegante e acolhedor, para que venha a estimular a criança no envolvimento do brincar. No entanto, é de extrema importância que se tenha profissionais capacitados na mediação das brincadeiras, com o intuito de tornar o brincar um momento enriquecedor e educativo. Dessa forma, evita-se que esse ambiente educativo se torne somente apenas mais um passatempo (KISHIMOTO, 1998).

A atividade lúdica desenvolvida dentro da brinquedoteca deve ser considerada como um instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral, pois, a partir do momento em que brinca, a criança constrói conhecimentos, não só a respeito de si mesma, mas do mundo que a rodeia com seus significados. Assim, o brincar ofertado dentro do espaço brinquedoteca tem a função inerente de propiciar estímulos a mais para a criança, ao mesmo tempo em que ensina, complementando, dessa forma, o próprio saber dela. Por isso, deve ser parte integrante no planejamento do pedagogo que atua nos ambientes educativos com brinquedotecas, para que a criança possa adquirir a capacidade de criar e recriar o mundo, através da interpretação da realidade contida nos espaços ofertados dentro das brinquedotecas.

As brinquedotecas, através das atividades lúdicas, evidenciam-se principalmente por meio dos jogos, brinquedos e

brincadeiras, elementos estes que sempre existiram independente de época, cultura ou classe social – guardadas as devidas proporções. Entretanto, a forma de jogar e brincar dentro desses ambientes educacionais pode se diferenciar de acordo com a criança.

A criança, ao vivenciar as atividades dentro do espaço da brinquedoteca, tem a oportunidade especial de alcançar momentos de diversão e prazer que poderão contribuir tanto para a continuação de seu aprendizado quanto para sua contribuição cognitiva. O lúdico existente na brinquedoteca envolve o brincar no contexto educativo, pois se constitui como um instrumento de intervenção utilizado como forma de a criança construir estratégias de enfrentamento diante da comunicação e resolução de conflitos. O brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social. Dessa forma, a pesquisa trata de entender o espaço lúdico da brinquedoteca da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), como elemento lúdico no processo de ensino aprendizagem infantil.

O ato de brincar é mais uma atividade educativa, pois exige concentração e atenção. As crianças, quando brincam, conseguem construir conhecimento de forma concreta e de maneira elaborada, portanto, estimulam a imaginação, a fantasia e a criatividade. Independentemente da cultura ou classe social, a criança vive em um mundo no qual a realidade se interliga com o faz-de-conta e o mesmo acontece com as brincadeiras. Por meio destas, a criança desenvolve autonomia, trabalha a coordenação motora, o relacionamento afetivo, cognitivo e social. O brincar auxilia o desenvolvimento das crianças em todas as dimensões.

As brinquedotecas possibilitam o brincar dentro de seus espaços não só como entretenimento livre, como também o

desenvolvimento completo da criança, na medida em que são bem utilizados, respeitando a situação e o ritmo individual de cada criança. Vale ressaltar que muitas brinquedotecas estão sendo utilizadas apenas como depósitos de brinquedos, sem aproveitar seu verdadeiro potencial contido nos espaços existentes. Assim sendo, investigou-se: quais as possibilidades de aprendizagem nas áreas da brinquedoteca/UEAP para o desenvolvimento das crianças? No intuito de responder à questão da pesquisa, o trabalho teve como objetivo analisar as crianças nas áreas da brinquedoteca, no sentido de compreender como possibilitam o desenvolvimento por meio de jogos educativos e áreas temáticas de brincadeiras.

A metodologia utilizada para a investigação foi um estudo de caso de cunho qualitativo desenvolvido através da pesquisa de campo realizada na brinquedoteca da UEAP. Os dados foram analisados a partir das percepções e observações da pesquisa empírica, respaldando os princípios éticos dos sujeitos da pesquisa.

O trabalho apresenta-se como contribuição para a discussão dos professores universitários que pesquisam na área da infância, no sentido de análise de pesquisa, bem como para os professores da educação básica que trabalham com a Educação Infantil.

O brincar, a criança e a brinquedoteca

O brincar marca a infância de grande parte das sociedades contemporâneas. Entende-se que as atividades lúdicas, que englobam o brincar, as brincadeiras e os jogos, tanto individuais como os coletivos, compõem ferramentas importantes como instrumentos pedagógicos cognitivos que podem ajudar

e potencializar a criança tanto na formação como na construção do conhecimento, com a melhora e o desenvolvimento do seu comportamento e sua postura, tornando-se um ser crítico e autônomo.

Para Vygotsky (1995), situações imaginárias são criadas nas brincadeiras a partir da tensão entre o indivíduo e a sociedade; a brincadeira liberta as crianças das prisões da realidade imediata, propondo-lhes oportunidade para controlar uma situação existente (CERISARA, 2002). Dentro de um determinado contexto, o homem se comporta de acordo com a compreensão das situações de tudo aquilo que ele imaginou na sua mente, sobre o concreto com os símbolos proporcionados de um intercâmbio de elementos sociais e ambientais. Segundo Moscovici (2004, p. 34), “[...] pode-se afirmar que as representações sociais encontram um estratégico lugar na interseção, é uma forma ímpar de direcionar a construção social da realidade”, trazendo um ponto comum entre as dimensões cognitivas e as dimensões sociais, mostrando-se como formas de interpretar o cotidiano com a realidade. Os valores internalizados na representação social fazem dela um importante agente norteador que orienta o indivíduo, ainda que este não esteja por completo consciente disso, e faz com que ele siga e internalize os aspectos que são positivos para ele e se desfaça daqueles que não são. Pode-se comprovar a importância do afetivo e do simbólico nas representações sociais.

O lúdico pode ser entendido como uma porta de entrada para mobilizar a modalidade de aprendizagem. Os aspectos incorpóreos do brincar, com jogos, historinhas, brincadeiras, fazem com que se quebre a barreira imposta pela criança pelo medo de errar e a tornam propensa a desempenhar novas experiências. A junção entre os diferentes tipos de linguagens, verbal,

visual e simbólica, presentes na Educação Infantil, exige diferenciadas maneiras de abordagem, como nas experiências lúdicas. Aceitar estabelecer contato com diferentes signos, estimulando vários sentidos, leva a criança a mergulhar dentro de si e trazer para fora todo o desejo de aprendizagem latente.

Assim sendo, a brinquedoteca funciona como um incentivador, que exige daquele que dela se utiliza uma interpretação própria que preencha as lacunas simbólicas intencionalmente deixadas na obra. Portanto, torna possível a utilização da literatura infantil em sala de brinquedoteca, como disponível tanto por meio de livros, brinquedos, jogos, quanto por fantasias e objetos lúdicos de contos. A fantasia e o lúdico, presentes na brinquedoteca, podem quebrar de imediato alguns obstáculos que impedem a aprendizagem. Nesse sentido, as crianças, através da sua inesgotável imaginação, transformam a realidade em que vivem, sobretudo se pensam que qualquer atividade delas é fantástica reprodução, herança ou imitação de sua experiência anterior, das ações e das situações observadas, extraídas da natureza e do mundo adulto. Por exemplo, uma criança pode imaginar que as nuvens são monstros ou naves espaciais; sentadas numa caixa, podem imaginar que são piratas a bordo de um navio no mar.

Segundo Parker (1994), o brincar é uma atividade prática, em que a criança cria seu mundo construindo, renegociando e redefinindo sua realidade. Dessa maneira, a percepção infantil sobre a atividade do brincar é definida pela influência de uma determinada cultura que, na mediação, é elemento integrante das funções psicológicas desenvolvidas pelos indivíduos em sua organização histórica de seu grupo social, por meio da interação de processos, canalização e intercâmbios, utilizando instrumentos semióticos e recursos, construídos em uma geração mais antiga, com os quais as crianças entram em contato.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa foi fundamentada como estudo de caso qualitativo descritivo. A pesquisa qualitativa estuda o fato em seu acontecimento natural, em uma visão de natureza holística que, em outras palavras, leva em consideração todos os elementos que compõem uma determinada situação e suas interacionalidades e influências de reciprocidade. Segundo Alves-Mazzotti (2004):

Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Na mesma esteira, André (2005, p. XX) afirma que “estudo de caso pode ser usado em avaliação ou em pesquisa educacional, para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Para Demo (1995), a ciência vive do desafio constante de descobrir a realidade que se esconde, em constante simultaneidade, e qualquer conhecimento é apenas um recorte da realidade. Portanto, fazer uma pesquisa significa desfazer uma visível aparência, partindo da observação para que a realidade seja surpreendida por trás disso. Ainda na afirmação de Demo (1995, p. 11), metodologia “significa, na origem do tema, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”.

O trabalho em questão teve como *locus* de pesquisa a brinquedoteca da UEAP. Analisou-se a contribuição da ludicidade no desenvolvimento cognitivo das crianças que frequentam os ambientes temáticos da brinquedoteca. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças que frequentam a brinquedoteca.

Assim, a pesquisa fez a coleta de dados observando as crianças nos dias de atendimento no mês de outubro de 2019, nos períodos da manhã e da tarde dentro da brinquedoteca da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), durante 30 dias ininterruptos. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados um diário de campo, registro fotográfico, observação direta das atividades desenvolvidas dentro da brinquedoteca, gravações.

Assim, com embasamento em Kishimoto (2001), a qual salienta a falta de relatos científicos referentes com peculiaridades organizacionais para “o brincar” em ambientes educativos, e a relevância desses espaços aos seus usuários, buscou-se dados na pesquisa em questão. Acredita-se que a disponibilidade dos espaços e dos materiais contidos nas brinquedotecas proporciona a expressão e o desenvolvimento de diversificadas experiências para seus usuários. A pesquisa desenvolveu-se em momentos distintos, objetivando examinar as atividades lúdicas realizadas dentro do ambiente da brinquedoteca e suas áreas, assim como a importância e influência delas no aprendizado das crianças que frequentam esse ambiente.

Para a realização desta pesquisa, foram feitas a apresentação de um informativo contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto à caracterização geral da pesquisa, em que, no primeiro contato com a brinquedoteca, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa. Em seguida, foram realizadas as visitas, as observações e as anotações feitas em um diário de campo como instrumento de coleta de dados.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as anotações do diário de bordo das pesquisadoras, durante as visitas realizadas dentro do espaço da brinquedoteca, que serviram para entender as seguintes categorias: 1. Espaço da brinquedoteca

que a criança mais gosta de brincar; 2. O que a criança aprende na brinquedoteca; 3. Como o lúdico está presente na brinquedoteca.

Caracterização da brinquedoteca da UEAP: áreas de aprendizagem para o brincar

A brinquedoteca da UEAP está funcionando no segundo andar do *campus* 2. Ela tem regras de uso para a comunidade externa com o brincar das crianças de forma livre e/ou monitorada; a disponibilização dos horários é feita mediante prévio agendamento, somente na segunda-feira, com horário de atendimento de terça-feira a sexta-feira, das 09h às 11h, pela parte da manhã, e das 15h às 17h, na parte da tarde. Na brinquedoteca, os horários de disponibilidade para as crianças de 06 meses a 11 anos funcionam de forma individual ou em grupos educacionais de, no máximo, 30 crianças, obedecendo às normas seguintes:

- Crianças de 06 meses a 2 anos e 11 meses de idade podem agendar o espaço por duas horas e devem estar acompanhadas de seus pais ou responsáveis, sob a supervisão dos brinquedistas;
- Crianças de 7 a 11 anos podem agendar o espaço por 3h e podem ficar sem os responsáveis sob a supervisão dos brinquedistas;
- As crianças podem se tornar sócias da brinquedoteca pelo período de seis meses. No ato do cadastro, a criança deve doar um brinquedo novo;
- A criança tem direito de emprestar um brinquedo pelo período de uma semana.

Esse espaço possui, atualmente, 14 áreas temáticas lúdicas e de aprendizagem que proporcionam não só ao público infantil, como ao público acadêmico, possibilidades de se liberar a imaginação, considerada como base de toda atividade criadora que se manifesta de diferentes formas na vida cultural, na atividade artística, científica e técnica na aprendizagem (ver Figura 1).

Figura 1 – Espaço da brinquedoteca da UEAP



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Na brinquedoteca, o brincar é compreendido como uma atividade que possibilita a apropriação dos signos e, ao mesmo tempo, a sua resignificação, pois a imaginação é considerada como memória transformada em ação (VYGOTSKY, 1995).

Aprendizagem e desenvolvimento das crianças na brinquedoteca da UEAP

Durante as brincadeiras dentro da brinquedoteca da UEAP, as crianças constroem e criam novos significados às

suas ações, dramatizando, observando, fazendo experimentações, encontrando soluções para conflitos, nesse ambiente onde ela se socializa com outras crianças, criando e recriando através de imitações da vivência do cotidiano do mundo em que ela vive. Cunha (2010, p. 27) afirma que “[...] a curiosidade é natural em toda criança, portanto aprender coisas novas também deveria ser. O processo de construção do conhecimento não deve ser transformado em tarefas desinteressantes que cansam e aborrecam, aprender pode ser uma deliciosa aventura” e essa aventura é encontrada dentro do ambiente da brinquedoteca e suas áreas. A Figura 2 mostra uma criança brincando na área intitulada “Área da música”. A brincadeira inventada pela menina nos possibilitou perceber os aspectos descritos acima em relação ao brinquedo e à ação do brincar.

Figura 2 – Criança brincando fantasiada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

A observação da brincadeira registrada nessa imagem proporcionou perceber que a criança atribui significados e caracteriza os objetos como brinquedo; a própria saia e a tiara que se encontravam na área das fantasias que ela escolheu para vestir se transformam em um objeto brincante. Essa forma de experiência que envolve a ação lúdica como um pivô para a brincadeira é vista por Brougère (1998) como cultura lúdica, que constitui um complexo conjunto de procedimentos para tornar o brincar possível. Para Brougère (1998, p. 24), “[...] a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana”. Na medida em que a criança observa e toma a atitude de escolher determinada fantasia ou brinquedo, assume autonomia em colocar sentidos, afirmando e defendendo as suas escolhas, criando e recriando com o ato do brincar.

Esse aspecto da relação, no viés entre imaginação e linguagem expressiva que configura o brincar, também pode ser evidenciado nas crianças na área de fantasias da brinquedoteca da UEAP, conforme a Figura 3. Sua organização possibilita e dá oportunidades de criação e construção de papéis simbólicos sem a preocupação da coerência com o tamanho da fantasia, a cor ou o significado. Cunha (2010, p. 24) traduz, com bastante clareza, essa afirmativa ao dizer que “Esta é uma das formas de brincar fundamental para o desenvolvimento infantil saudável”.

Figura 3 – Criança escolhendo fantasia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Na continuidade dos registros abstraídos de nossas observações, evidenciou-se processos criativos proporcionados pela experimentação de alguns materiais disponíveis na área da arte pelas crianças recebidas. O olhar curioso invade as crianças e logo em seguida surgem os questionamentos: o que colocar naquele papel em branco? Qual desenho fazer? Qual é a melhor maneira de manusear as massinhas? Passado o estranhamento do primeiro impacto, começam a colocar no papel toda criatividade peculiar da infância, moldam as massinhas conforme suas criatividade e o brincar flui espontaneamente, como percebe-se na Figura 4.

Figura 4 – Criança na área das artes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Ao brincar na área das artes, as crianças traduzem seu cotidiano, as histórias que as rodeiam tanto no ouvir quanto na sua vivência, reproduzem pessoas e situações que gostam; nas formas, tamanhos e cores, com suas produções, as crianças interagem, questionam e aprendem. Nesta área, a criança retrata suas experiências e suas memórias afetivas.

Em uma das observações de campo, registrou-se um diálogo entre duas crianças. Observou-se a relação entre as vivências e a imaginação.

Menina: Olha aqui tem muito carrinho.

Menino: Tu sabes que eu odeio carrinho.

Ao responder a menina, o menino se direcionou à área dos jogos e expressou:

Menino: Eu gosto desses brinquedos aqui. (Diálogos das crianças na Brinquedoteca da UEAP).

A criança respondeu dessa forma, se direcionou para a área dos jogos e começou a brincar com um dominó alfabético; ela mostrou muita concentração no brincar, como vemos na Figura 5.

Figura 5 – Criança com jogos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nas observações, percebeu-se, de forma notória, o quanto se aprende nas áreas temáticas da brinquedoteca da UEAP. Para Dewey (1940), as crianças, quando organizam suas brincadeiras, adquirem as estruturas e os procedimentos que envolvem os aspectos sociais, por exemplo, a brincadeira de uma loja ou sapataria. Para Brougère (1998), a estrutura para o início da brincadeira é a ação no contexto de uma realidade que constitui o interesse da criança. Depois a criança continua na brincadeira, no imaginário, criando e recriando o espaço e as ações lúdicas. Tal brincadeira, em seu processo, possibilita um trabalho educativo.

Considerações finais

A pesquisa com as crianças na brinquedoteca da UEAP possibilitou compreender que o brincar lúdico contribui para o aprendizado das crianças, bem como favorece seu crescimento social e emocional.

O espaço de brincar da brinquedoteca da UEAP oferece práticas com possibilidades de criações, construções de conhecimentos, aprendizados e fantasias para o contexto das crianças. A criança vivencia uma experiência educativa que é significativa por meio de seu interesse; ela constrói novas situações que partem do brincar, ampliando sua experiência.

O espaço de brincar da UEAP é fonte de aprendizado para as crianças que o frequentam, bem como o processo de compreensão para o desenvolvimento de pesquisa e extensão que auxiliam na compreensão de questões sobre o brincar.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu *In*: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 2010.

DEWEY, J. My pedagogic creed. *In*: DEWEY, J. **Education today**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. *In*: FRIEDMANN, A. *et al.* (org.). **O direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, A. S. **Obras escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

BRINCAR, APRENDER E ENSINAR, É SÓ COMEÇAR! SERÁ? CONTRIBUIÇÕES DAS BRINQUEDOTECAS PARA A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA¹

Juracy Machado Pacífico

Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo

Jussara Santos Pimenta

Samara Menezes Campos

Introdução

Diante das recorrentes preocupações com brinquedos, jogos e brincadeiras para a promoção do desenvolvimento infantil e ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético como método de apreensão, interpretação e análise da realidade, formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), pretendemos, com este artigo, fornecer contribuições para a utilização das brinquedotecas como possibilidade de mediação para a formação de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Para tanto, buscamos alicerçar as bases para a compreensão e explicação da atividade da brincadeira, tendo como fim o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, a partir da adoção dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principais expoentes Lev Semionovich

¹ Esta pesquisa é decorrente do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC) e recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da gestão da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESq) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Vigotski² (1896-1934), Aleksei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), além de continuadores, em especial, Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)³, e pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo dessa teoria.

A principal premissa marxiana afirma que a realidade é ontológica e pode ser conhecida pelo exercício do pensamento em suas bases epistemológicas (MARTINS; LAVOURA, 2018), o que demanda necessariamente considerar os seres humanos como historicamente situados e que vivem as tensões e contradições impostas pela sociedade capitalista. A partir de tal premissa, realizamos um levantamento das contribuições das pesquisas intervencionistas e/ou que contassem com a participação do pesquisador, desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação das regiões Norte e Centro-Oeste, sobre a atividade da brincadeira e/ou brinquedotecas voltadas para o público da Educação Infantil, no intuito de aprofundar a questão, analisando-as criticamente. Isso foi feito a partir de formas explicativas que contribuam para que os professores e demais profissionais da educação possam defender e adotar uma práxis pedagógica que conduza o desenvolvimento infantil por meio da atividade da brincadeira.

Por fim, promovemos uma síntese teórica com vistas a apresentar possibilidades de aplicação das premissas que

2 O nome desse e de outros autores russos poderá se apresentar com diferentes grafias devido às transliterações. Adotaremos as formas descritas neste parágrafo, salvo nos casos em que as obras consultadas apresentarem outro formato, momento em que obedeceremos à grafia da obra em questão.

3 Embora a lista de colaboradores e continuadores da teoria em tela seja extensa, a referência a Elkonin se dá em função dos seus estudos sobre a “Psicologia do jogo” e seus impactos para o desenvolvimento infantil.

poderão guiar a utilização das brinquedotecas na promoção do desenvolvimento dos seus usuários, tendo como base a aprendizagem. Destaca-se que essa apropriação não dispensa as elaborações científicas e a elevação da ação puramente pragmática a um exercício dialético do pensamento.

Embora preconizado como eixo estruturante nos documentos oficiais e políticas públicas emanadas pelos sistemas de ensino instituídos no Brasil, não são estabelecidas bases explicativas acerca de como os brinquedos e as brincadeiras se constituem em potentes instrumentos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano.

Essa discussão não prescinde da clara compreensão da atividade do professor como o adulto que deverá interpretar, conduzir e direcionar o processo de aprendizagem das crianças usuárias das brinquedotecas, ainda que, no contexto aqui apresentado, esse profissional esteja em formação. Contudo, no Brasil, a infância parece ser vista como um período da vida que se desenvolve espontaneamente; prova disso é o que apregoa a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esse excerto sinaliza a parca preocupação com a apropriação dos conteúdos que deveriam conduzir os processos de formação de professores que se ocupam de educar as novas gerações, os quais deveriam resultar em humanização.

Assim, caberia à atuação docente a entrega aos procedimentos subjetivos, às vivências pessoais em educação, estruturadas em sua própria história de vida, e à autoformação, como condutoras das suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Conforme apontado por Martins (2015, p. 2-9), as análises acríticas e a-históricas do “fazer pedagógico” partem da defesa de pressupostos de formação e de atuação profissional que enaltecem a subjetividade e a experiência pessoal do professor em detrimento de uma sólida “formação teórica, metodológica e técnica”. Disso resulta uma formação inicial e continuada deficiente e que gerará práticas esvaziadas dos conteúdos que poderiam fornecer a instrumentalização e a capacidade crítica necessárias a uma atuação consistente.

Vale lembrar que, das letras da lei anteriormente apresentadas, advêm outros documentos que oficializam e corroboram esse ideário em grau maior ou menor de explicitude, dentre os quais destacamos o caráter igualmente espontâneo da atividade da brincadeira na escola. Isso ocorre sobretudo nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob o enfoque enaltecido do lúdico, diante do argumento de que brincar faz parte do universo infantil. Nos documentos oficiais que expressam as políticas educacionais, a definição de criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12; BRASIL, 2018, p. 37).

A primeira consideração no contexto da problematização que ora se apresenta está vinculada à natureza social dos indivíduos e, conseqüentemente, do seu psiquismo, conforme

apontam Vigotski (2000) e Leontiev (2004), asseverando que a consciência se estrutura primeiro externamente, na medida em que as pessoas se conectam com a coletividade e que se apropriam de objetivações historicamente acumuladas e vão atribuindo sentidos que se convertem em significados, internalizando comportamentos. Isto é, cada criança que nasce não reinicia, por assim dizer, os bens humanos produzidos no curso da história. A criança, portanto, é sujeito que se constrói no curso do seu desenvolvimento e, para que seja possível a construção desses significados, precisa ser reconhecida como ser social, pois a cultura não “brota na sua cabeça” espontaneamente. Para Vigotski (2000, p. 1):

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico –, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se constituir em uma variável [*quantum*] dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última.

Destarte, o problema que se estabelece nestas ponderações não se contrapõe à defesa do brinqueado, do jogo e da brincadeira como promotores do desenvolvimento infantil antes e durante a escolarização, mas na necessária análise sobre as relações entre a formação de professores e a superação de uma obviedade da atividade da brincadeira.

Nessa direção, dois aspectos se apresentam em estreita relação, o primeiro diz respeito à formação de professores para a condução de processos de aprendizagem de bebês e crianças no tocante à compreensão do papel do brinqueado, do jogo e das brincadeiras e o segundo, intrinsecamente ligado ao primeiro, à análise dessa atividade para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Amaral *et al.* (2020) apontaram para a superficialidade das políticas públicas em educação no que se refere às funções e estrutura dos “laboratórios didáticos”, também conhecidos como brinquedotecas. Ademais, esses autores propugnam esse local

[...] como espaço formativo em potencial dos pedagogos, que possibilita a articulação entre teoria e prática, para além de um espaço de manuseio e uso dos brinquedos em estratégias didáticas. Visto que a importância da brincadeira está no seu próprio desenvolvimento como atividade central no processo de formação do psiquismo infantil e não como mera ferramenta de ensino de outros conteúdos (AMARAL *et al.*, 2020, p. 24-25).

A partir dos fundamentos da teoria eleita, questiona-se: o que os professores e estudantes de cursos de formação de professores precisam considerar para compreender como o brinqueado, o jogo e a brincadeira influenciam o desenvolvimento infantil? Como a atividade lúdica pode se configurar em instrumento de ensino e quais as possíveis contribuições dessas atividades para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis?

Na intenção de elucidar conceitos que possibilitem o alcance de respostas, ainda que provisórias para essas questões, realizamos uma breve incursão pela história e funções das brinquedotecas; procedemos a uma análise crítica acerca das contribuições da atividade da brincadeira infantil em relação ao desenvolvimento da criança e sintetizamos essas discussões em relação à formação do professor como sujeito que irá promover as condições necessárias da mediação entre a atividade da brincadeira rumo ao *vir-a-ser* infantil, no sentido hegeliano, por meio da aprendizagem. De acordo com Novelli (2001, p. 69):

A filosofia hegeliana considera o processo e o devir segundo os quais a realidade é o que é pela alienação, pela mediação e pelo trabalho. A realidade é processo do vir a ser, isto é, não é dada, mas vem a ser e, isso, constantemente. Se a realidade está sempre vindo a ser é porque ela nunca é definitivamente. Por outro lado, a realidade vem a ser porque parte de algo que se posiciona como o que ela não é, mas que também é enquanto existência que é negada, abandonada, deixada para trás.

Partiremos dessa asserção de Hegel, fonte de superação por incorporação e de crítica da teoria de Marx e da polêmica estabelecida por este autor (1968, p. 16 *apud* NETTO, 2011, p. 21), para iniciarmos a discussão acerca do método:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

A realidade para Marx é concreta e é o próprio homem o criador das coisas, inclusive dos processos de pensamento. São esses processos que permitirão aos seres humanos ascenderem de uma realidade empírica imediata para uma realidade concreta pensada, tornando-se esse o propósito da educação vinculada ao método marxista.

Método

Conforme já anunciado, adotamos o método do materialismo histórico-dialético, cujas premissas basilares consistem na análise da realidade social concreta, ou seja, parte

da premissa de que a realidade é cognoscível cientificamente. Portanto, esse conhecimento é produto da ação humana, configurado no trabalho.

Assim, teorizar é reproduzir (no sentido de reconstruir) no plano do pensamento, o que ocorre na realidade objetiva, captando-se o seu movimento e a processualidade histórica e dinâmica. Martins e Lavoura (2018) sublinham que o objeto ou fenômeno investigado é portador de seus traços essenciais e são as categorias que possibilitam revelar as unidades de análises mais simples, desde que o investigador opere com graus maiores de abstração, por meio das categorias de análise que são ontológicas. A concretude reside no plano real e não no que se idealiza dela. Todavia, a versão aparente de um determinado fenômeno não revela todos os seus aspectos, carecendo uma análise dessa totalidade e a própria negação da sua forma primária para que se possa apreender a complexidade do fenômeno ou objeto de estudo.

Embora a sumarização dos preceitos do método seja uma tarefa desafiadora, pode-se afirmar que essas categorias se estruturam a partir de leis básicas que se relacionam permanentemente entre si, dentre as quais se destaca que a dicotomização, defendida pela lógica positivista, pressupõe a exclusão de um dos polos. Isso não se processa na lógica dialética, pois esta incorpora a lógica formal por superação, reconhecendo por meio da oposição e contradição os elementos que se interpenetram. Este é um dos principais preceitos da lógica dialética, qual seja, a identidade dos contrários.

Outro princípio básico do método reside na defesa de que apenas o pensamento teórico será capaz de revelar as mediações históricas concretas existentes no fenômeno ou objeto investigado. Para tanto, cabe ao pesquisador captar as tensões intervencionalizações entre forma e conteúdo existentes no próprio objeto ou fenômeno em questão.

Cheptulin (1982), Martins e Lavoura (2018) apresentam mais um dos importantes princípios do pensamento dialético, a passagem da quantidade à qualidade, a qual demonstra a estreita vinculação entre forma e conteúdo. Pode-se perceber ativamente esse processo a partir da percepção e análise de que pequenas mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas no objeto ou fenômeno. Esse movimento é resultante do reconhecimento de que o conteúdo compõe a unidade e o grau de grandeza das qualidades e propriedades de um determinado fenômeno ou objeto da realidade. Já a forma é a manifestação das ligações e relações impressas no conteúdo.

Da relação entre forma e conteúdo, tem-se que no movimento das mudanças ocorridas pelo conteúdo na forma (atual) são instituídos novos elementos a ponto de o novo conteúdo rejeitar a forma antiga e se constituir em uma forma qualitativamente nova.

Em conformidade com as contribuições de Martins e Lavoura (2018) para a realização de pesquisas em educação, com a adoção do método do materialismo histórico-dialético, é mister a atenção aos seguintes preceitos:

- a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

A análise da atividade realizada nos espaços das brinquedotecas, portanto, exigirá a superação de concepções aparentes que defendem e propalam afirmações como:

“Crianças gostam de brincar!”; “Elas aprendem brincando”; “Brincar é da natureza da criança!”, entre tantas outras aceitas pelo senso comum e constantemente introduzidas no ideário pedagógico como postulados.

Martins e Lavoura (2018) lembram que a prática social é o ponto de partida e que empiria e concretude/concreção são conceitos que se diferenciam fundamentalmente, pois, enquanto a dimensão ontológica está relacionada com a realidade, explicitando a existência histórica e social, vinculada à atividade prática e coletiva humana, a dimensão epistemológica está vinculada à possibilidade de compreensão dessa realidade concreta, por meio do conhecimento científico; ambas se articulam pelo fato de a epistemologia estar subsumida à ontologia. Essa relação é determinante para o reconhecimento da intrínseca relação entre as pesquisas empíricas e conceituais, no momento de transposição dos preceitos e tratamento dado às categorias de análise para as pesquisas em educação.

Para esses autores, as pesquisas empíricas e conceituais partem da prática social. No entanto, nas pesquisas empíricas, o pesquisador parte de sua relação imediata com o real sensível, mediada pelas abstrações do pensamento. Já nas pesquisas conceituais, o pesquisador parte de abstrações já realizadas e sistematizadas, estabelecendo uma relação indireta com o real sensível. Sendo assim, não é correto afirmar que existem diferenças entre as pesquisas empíricas e conceituais, pois ambas se fundamentam no mundo empírico e passam pelas mediações dos conceitos e teorias.

Destarte, quanto aos procedimentos, os dados deste estudo foram levantados a partir da pesquisa do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) com levantamento das teses e dissertações defendidas nos últimos 10 anos

e disponibilizadas nos portais dos programas de pós-graduação da área de Educação do Brasil. Os estudos foram desenvolvidos por regiões. Para as buscas das dissertações e teses, foram lidos todos os resumos em busca dos indexadores: intervenção; pesquisa-intervenção; pesquisa intervencionista; pesquisa intervencionista em educação; pesquisa aplicada; pesquisa-ação; pesquisa participante. Após levantamentos, identificação e seleção das dissertações e teses, os dados foram categorizados e analisados para as produções de sínteses que respondam aos objetivos geral e específicos da pesquisa.

A pesquisa, caracterizada como estudo bibliográfico sobre o estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) das pesquisas intervencionistas e/ou participante⁴ acerca dos ambientes das escolas de Educação Infantil, foi realizada a partir da leitura das dissertações e teses produzidas pelos programas de pós-graduação em educação das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Inicialmente, localizamos os programas, as dissertações e as teses, em seguida foi realizada a leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, as dissertações que tratavam do tema em

4 Embora haja uma vasta literatura voltada para as pesquisas em Ciências Sociais e Humanas que conceituem largamente o conceito de pesquisa participante, referimo-nos neste trabalho ao sentido lato do termo “participante”, pois em função do espaço e por não ser o foco do trabalho, apresentaremos como definição aquilo que entendemos ser mais apropriado para justificar a interação do pesquisador no campo de investigação. Leva-se ainda em consideração o que afirmam Martins e Lavoura (2018), quando dizem que nas pesquisas empíricas o pesquisador parte de sua relação imediata com o real sensível, mediada pelas abstrações do pensamento. Neste caso, portanto, a pesquisa participante é entendida como aquela na qual o pesquisador interage de diversas formas com o objeto e com os investigados como agente inserido na prática social. Para maior aprofundamento sobre as modalidades de pesquisa participante, ver: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

questão foram lidas integralmente. A análise sobre os aspectos voltados à caracterização das pesquisas intervencionistas nas dissertações e teses se deu em função do interesse específico na formação de professores em relação à práxis.

Pesquisas sobre brinquedoteca escolar começaram a ser desenvolvidas com mais intensidade no último decênio, principalmente na modalidade de pesquisa básica, já que são desenvolvidas em programas acadêmicos. Por outro lado, os programas de pós-graduação na modalidade profissional aumentaram em número e se consolidaram em todas as regiões brasileiras.

A partir dessa constatação, a intenção do plano inicial de trabalho foi levantar pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, especificamente em cursos de mestrado e doutorado profissionais e acadêmicos das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. O objetivo era identificar a existência de pesquisas voltadas para os ambientes das escolas de Educação Infantil, incluindo a brinquedoteca escolar, e se foram desenvolvidas a partir de pesquisas intervencionistas ou participantes.

A definição das regiões considerou dois aspectos: a necessidade de um recorte para esta pesquisa, uma vez que buscar pesquisas em todos os programas de pós-graduação em educação seria difícil no período de um ano, já que este era o tempo que tínhamos para desenvolvê-la. A partir da necessidade de se escolher algumas regiões, optamos pelo local onde moramos, a região Norte, e pela região Centro-Oeste, pois ambas apresentam carência de programas de pós-graduação em Educação.

Isso pode ser confirmado por meio das diferenças quantitativas e qualitativas apontadas na avaliação quadrienal (2017)

realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa avaliação demonstrou que, embora os programas de pós-graduação e os cursos de mestrado e doutorado tenham aumentado nessas regiões nos últimos anos, permanecem proporcionalmente em menor quantidade em relação às demais regiões do Brasil. Ademais, as notas alcançadas revelam que a qualidade alcançada ainda não é a ideal, pois apenas um programa na região Norte alcançou nota 5, ao passo que as maiores notas (6 e 7) estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste do País (BRASIL, 2021).

A despeito de a região Nordeste figurar entre aquelas com “alta demanda” (BRASIL, 2021, p. 4), optamos por investigar as regiões Norte e Centro-Oeste devido às características de regionalização, considerando a proximidade dessas regiões, além do volume de trabalhos a serem analisados diante das condições temporais das quais dispúnhamos.

Por esta forma, em âmbito particular, o plano de trabalho visou refletir sobre a intervenção como ação que possibilita a produção ou desenvolvimento de estratégias pela comunidade, considerando cada situação e contexto de maneira que os próprios sujeitos, contando somente com a intermediação de um pesquisador ou pesquisadora intervencionista, encontrem as respostas ou soluções para transformação e construção de melhorias para suas comunidades.

A pesquisa intervencionista apresenta princípios que se assentam na perspectiva de “[...] valorizar a produção de conhecimento que favoreça o surgimento de novos atores no processo de pesquisa e que, por sua vez, sejam corresponsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo” (CASSANDRE; QUEROL, 2014, p. 4).

A partir dos critérios estabelecidos, foram encontradas cinco dissertações de mestrado em Educação, sendo duas resultantes de programas de pós-graduação do estado do Pará, localizado na região Norte (FURTADO, 2018; OLIVEIRA, 2017) e três do estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste (BITTENCOURT, 2020; CAMARGO, 2019; RODRIGUES, 2019), cujas análises apresentaremos mais adiante.

A gênese e as funções das brinquedotecas

Historicamente, a brinquedoteca é vista como espaço do brincar, das brincadeiras, dos brinquedos e jogos diante da visão de que o brincar é a principal forma de interação da criança, pois acredita-se que brincando a criança se relaciona com os seus coetâneos e com o meio. “Por meio da brincadeira, a criança aprende comportamentos, constrói conhecimento, expressa emoções e sentimentos e significa para si a cultura em que está inserida” (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010, p. 8). Observa-se, assim, que nos últimos anos intensificaram-se as pesquisas que pensam e propõem espaços próprios para o brincar entre as crianças.

Alguns autores defendem que, para compreender a composição e a importância desses espaços físicos para o brincar, é necessário compreender os fundamentos do brincar, a exemplo de Brougère (1998), para quem cada cultura irá determinar quais comportamentos são típicos da brincadeira. Dessa forma:

Brincar é um comportamento e não deve ser entendido apenas como uma resposta a um estímulo, mas como uma relação estabelecida com um contexto social, implicado dentro de um sistema cultural. Ao comportar-se, a criança está alterando o contexto e a si mesma (ROSA; KRAVČYCHYN; VIEIRA, 2010, p. 10).

No contexto dessas teorias, o brincar e a brincadeira só podem ser compreendidos dentro dessas relações nas quais estão inseridas. Por isso, a brincadeira caracteriza-se por ser sistematizada e envolver um conjunto de regras que determinam seu desenvolvimento. Com isto, para desenvolver o brincar, é imprescindível a presença do brinquedo e do jogo, que auxiliam no desenvolvimento motor e cognitivo.

Considerando a necessária crítica às teorias que analisam a brincadeira a partir dos aspectos externos, apresentamos a assertiva de Vigotski (2008) para quem a brincadeira é o modo pelo qual as crianças buscam atender às suas necessidades e realizam os impulsos afetivos para a sua atividade. São esses motivos que irão impulsionar a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Para Leontiev (2010, p. 120), a brincadeira é uma atividade objetiva da criança, na qual os motivos – o que motiva e estimula a própria atividade – não se relacionam direta e objetivamente ao resultado, mas ao próprio processo, “[...] por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Por esses motivos, não é possível conceber a brincadeira ou teorizar sobre ela sem que se conheça a regularidade dos processos de desenvolvimento infantil por meio da sua periodização. Na teoria histórico-cultural, os processos de desenvolvimento não são caracterizados pela manifestação externa, medida, por assim dizer, pelas formações biológicas, mas pelo

desenvolvimento de funções psíquicas superiores que formam as estruturas psíquicas globais da criança, a exemplo da atenção, percepção, imaginação, pensamento, linguagem, emoção etc. No contexto desse desenvolvimento em relação às idades próprias de cada período,

[...] Vygotski (1996) postula que se deve investigar o novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança e sua relação com o meio. Em cada etapa do desenvolvimento infantil, para o autor, encontra-se sempre uma *nova formação central*, que constitui uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança. Diferenciam-se, nesse processo, as *linhas centrais do desenvolvimento* – que se referem aos processos diretamente relacionados a essa nova formação específica da idade – e as linhas acessórias, que estariam ligadas aos processos secundários. Cabe ressaltar que os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte, e o oposto também é verdadeiro.

Assim, as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante – sendo que as funções mais importantes, que servem de fundamento a outras, desenvolvem-se primeiro. A função básica de cada idade encontra-se em condições sumamente propícias para seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2009, p. 35, grifos da autora).

O problema da idade em uma perspectiva histórico-cultural exige a clareza de que o desenvolvimento infantil é histórico, pois transcorre com o tempo, mas não coincide com tempo cronológico. Entretanto, a relação entre a atividade da criança e os seus níveis de desenvolvimento depende tanto de fatores biológicos como sociais. No entanto, essa análise deve ser feita com cautela, para que não se julgue apenas os

fatores externos, ou seja, aquilo que o corpo da criança consegue realizar devido à sua condição em determinada fase do desenvolvimento.

Em linhas gerais, Vygotsky (2008) estabelece as idades a partir da atividade de cada período, marcado pelo que denominou crises, isto é, pontos de viragem que podem ser caracterizados por mudanças pequenas ou bruscas no desenvolvimento infantil.

Os períodos críticos alternam-se com períodos estáveis e são pontos de viragem no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que a transição de um estágio para outro não se dá ao longo de um percurso revolucionário (VYGOTSKY, 2008, p. 8).

Não há possibilidade de desenvolver em detalhes toda a formulação de Vigotski acerca do problema da idade no espaço que dispomos. Apresentaremos apenas um esquema geral no intuito de exemplificar como essas crises demarcam o desenvolvimento. No entanto, cumpre-nos assinalar que essa sistematização não se justifica sem que o desenvolvimento infantil seja analisado na sua dinâmica histórica e processual.

Crise do recém-nascido.
Infância (dois meses a um ano).
Crise na idade um.
Primeira infância (um a três anos).
Crise aos três anos.
Idade pré-escolar (três a sete anos).
Crise aos sete anos.
Idade escolar (oito a doze anos).
Crise aos treze anos.
Idade da puberdade (quatorze a dezoito anos).
Crise aos dezessete anos (VYGOTSKY, 2008, p. 8).

No tocante a cada fase do desenvolvimento, Vigotski (2008) apresenta as funções predominantes, a exemplo da

comunicação afetiva no recém-nascido, a consciência indiferenciada no bebê (primeira-infância), a percepção na infância, a memória na idade pré-escolar e o intelecto da idade escolar em diante. No entanto, tais funções não são as únicas, mas elas impulsionam o desenvolvimento a partir de sistemas interfuncionais que mobilizam todas as outras funções.

Retomando as teorias frequentemente difundidas a respeito da atividade da brincadeira, tem-se que o jogo, embora associado ao brinquedo, difere dele ao ser uma atividade essencialmente organizada, que possui regras explícitas. Com relação ao brinquedo, Kishimoto (2007, p. 18) evidencia que:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Assim sendo, o jogo e o brinquedo, inerentes ao brincar, distinguem-se entre si, à medida que se complementam no desenvolvimento da brincadeira. Para o pleno desenvolvimento da brincadeira e conseqüentemente da criança, o brincar deve estar envolvido por um espaço próprio, sendo a brinquedoteca o espaço adequado para desenvolver as múltiplas potencialidades das crianças. Cunha (2010, p. 36-37) explica:

É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. Quando uma criança entra na Brinquedoteca, deve ser

tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparada de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de “faz de conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquiagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos.

Nessa perspectiva, a brinquedoteca é um espaço que motiva a ludicidade e possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, bem como abre espaço para o desenvolvimento das brincadeiras. A brinquedoteca é então um:

[...] espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se num ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua curiosidade (NOFFS, 2001, p. 160).

Assim, para o funcionamento efetivo das brinquedotecas, desenvolvendo e estimulando a criança às suas capacidades criativas, nela são guardados todos os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras, um espaço lúdico para o desenvolvimento da imaginação e de brincadeiras. Na brinquedoteca, além de exercitar o brincar, a criança apreende a realidade e aprende a se relacionar com os colegas, por isso ela tem funções “[...] pedagógicas, sociais, comunitária, favorecendo aquelas crianças que não tenham acesso a bons brinquedos, a comunicação entre todos, a relação com os adultos” (FERREIRA; POLON, 2010, p. 7).

Neste ponto, cabe mais uma intervenção no que se refere à conceituação da atividade da brincadeira e do jogo, além das funções das brinquedotecas. Antes de serem espaços

estimulantes de atenção devido à “magia” e à necessidade de estímulo à criatividade, é importante alertar que a estimulação deve ocorrer face às necessidades de desenvolvimento de cada período da infância não pelos brinquedos que se apresentam às crianças, mas pelas necessidades que atendem.

Concordamos com Vigotski (2008, p. 24) quando afirma que: “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Para esse autor, a atividade do jogo se difere da atividade da brincadeira em relação aos seus resultados e premiações. Esse aspecto, no jogo, inclusive, desagrade a criança quando o seu resultado não é favorável a ela.

Retomando a gênese dos espaços destinados à atividade da brincadeira, a primeira brinquedoteca surgiu em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos, em 1934, a partir de uma loja de brinquedos localizada perto de uma escola. Passou a existir então um serviço de Toy Loan, um empréstimo de brinquedos.

As Brinquedotecas, no Brasil, já se diferenciavam das Toy Libraries, pois permitiam, desde seu surgimento até os dias atuais, a permanência das crianças na própria estrutura, caracterizando-se como espaços educativos, criados com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança pudesse brincar livremente, exercer seus direitos (principalmente o direito à infância), em respeito às suas necessidades afetivas, emocionais, lúdicas e criativas (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 17).

No país, as primeiras brinquedotecas surgiram após a década de 1980 e já em 1984 existia a Associação Brasileira de Brinquedoteca. Kobayashi, Kishimoto e Santos (2009, p. 7771) assim referenciam as brinquedotecas brasileiras:

No Brasil, a maior parte das brinquedotecas está nas escolas, principalmente na educação infantil, pois na falta de brinquedos e jogos em número e qualidade suficiente para atender a todas as salas de aula, criam-se espaços destinados ao acervo da escola, os quais atenderão a todos os seus alunos. Assim, surgiram as brinquedotecas escolares, em que, frequentemente, não há o estabelecimento de critérios para uma classificação ou qualquer tipo de sistematização que fundamente a organização.

Para Kobayashi, Kishimoto e Santos (2009), a relação da brinquedoteca com a Educação Infantil no Brasil é íntima, uma vez que a maioria destas está nas escolas. O estabelecimento de critérios, normas e métodos tem sido um movimento relevante nos cursos de graduação e pós-graduação do país.

Outrossim, para o funcionamento das brinquedotecas, é indispensável o exercício do profissional brinquedista, que possibilita o desenvolvimento da criança em seu amplo aspecto. Dessa forma:

O brinquedista é, portanto, um profissional que em sua abordagem do brincar e da brincadeira pode contemplar o alcance desta ferramenta de conhecimento e comunicação do universo imaginário. Ele é um profissional que valoriza a subjetividade e que, em seu trabalho com crianças nas Brinquedotecas, compreende a importância do faz de conta e de outros recursos da imaginação que interagem com a experiência imediata de relacionamento com o ambiente. É um profissional que, mais consciente ou menos consciente de sua influência sobre o processo de desenvolvimento infantil, participa e intercede no horizonte do desenrolar evolutivo do ser humano (KAZUE SAKAMOTO; BOMTEMPO, 2010, p. 418).

Com isso, estamos autorizadas a afirmar que, para essa perspectiva, a brinquedoteca é o espaço onde as crianças, mediadas pelo brinquedista, transformam-na a partir do brincar,

das brincadeiras, dos jogos e do brinquedo. É um espaço fundamental para a criança desenvolver-se e ao mesmo tempo estabelecer relações com o meio e com os outros indivíduos.

Todavia, discordamos que o adulto possa ter “mais” ou “menos” consciência a respeito das ações que irá conduzir no interior da brinquedoteca. A atividade educativa exige intencionalidade e reconhecimento dos níveis de desenvolvimento já alcançados e aos quais se pretende estimular a criança. Concordamos com Amaral *et al.* (2020), quando assinalam que a brinquedoteca deve se constituir em um espaço de formação dos pedagogos no sentido de promover a articulação entre teoria e prática. Ela não deve ser apenas um lugar de manipulação de brinquedos, pois já foi demonstrado que a atividade da brincadeira é mais do que apenas diversão. Ela cumpre a essência do desenvolvimento infantil por estar intimamente ligada à satisfação das necessidades da criança em conhecer e atribuir significado ao mundo.

Sena e Mendonça (2022) salientam a importância da formação de profissionais capazes de identificar as relações das crianças com os seus pares e com o mundo, para que, assim, esses profissionais sejam capazes de intervir positivamente no contexto da brincadeira, visando a promoção do desenvolvimento infantil. Para esses autores: “O espaço, o ambiente e a organização dos materiais são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Ao interagir com o meio, a criança deve se sentir segura para arriscar, explorar e aprender mais sobre si, sobre os outros e o mundo a sua volta” (SENA; MENDONÇA, 2022, p. 14).

Acreditamos que, exatamente por desempenhar esse papel fundamental de fortalecer e elucidar o vínculo da criança com a sua realidade, a atividade da brincadeira na

infância ocupou centralidade em muitos debates educacionais nos últimos anos, principalmente em programas de graduação e pós-graduação.

Pesquisas intervencionistas dos programas de pós-graduação em educação: um olhar para os ambientes das escolas de Educação Infantil

As escolas de Educação Infantil desenvolvem as atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Teses e dissertações de inúmeros programas de pós-graduação em educação desenvolveram, nos últimos anos, diversas pesquisas a respeito dessa etapa de ensino, com enfoque especial em seus ambientes.

Por nosso estudo versar sobre trabalhos acadêmicos que investigassem as brinquedotecas, por meio de pesquisas intervencionistas⁵, enfocamos e encontramos as pesquisas que serão apresentadas em seguida. Todas têm em comum a finalidade de discutir principalmente o funcionamento da brinquedoteca em espaço escolar de Educação Infantil e, mesmo que enveredassem por sentidos diferentes, possuíam o intuito de investigar a importância do espaço adequado para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança.

Deste modo, classificamos as pesquisas em duas categorias particulares: de um lado, a brincadeira e a questão social (CAMARGO, 2018; RODRIGUES, 2019) e, de outro, as brinquedotecas (FURTADO, 2018; OLIVEIRA, 2017; BITTENCOURT, 2020).

⁵ À exceção da pesquisa de Oliveira (2017), que decidimos manter, mesmo não sendo de cunho intervencionista, devido às formulações vinculadas às brinquedotecas.

O tema principal investigado por Camargo (2019) está centrado nas relações de gênero nas brincadeiras de crianças em brinquedoteca. Investiga a manifestação dos problemas sociais na brincadeira, como faz também Rodrigues (2019), que pesquisa a importância de bonecas negras nas brinquedotecas.

Furtado (2018), Oliveira (2017) e Bittencourt (2020) investigaram temas distintos entre si, mas apresentam a brinquedoteca como unidade. Oliveira (2017) pautou os seus estudos nas perspectivas de brinquedistas, seus saberes lúdicos, enquanto Bittencourt (2020) pesquisou as contribuições da brinquedoteca universitária para a formação docente. Já Furtado (2018) não envolveu as brinquedotecas, mas versou a investigação sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Camargo (2019, p. 9) alicerça sua pesquisa, cujo título é *Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!*: *infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de educação infantil*, em uma perspectiva interseccional, compreendendo as relações existentes nas brinquedotecas como reprodutoras da sociedade, partindo da seguinte problematização:

- 1) Como meninas e meninos se relacionam no ambiente da brinquedoteca, a partir das brincadeiras que elas/es compõem nesse contexto e os sentidos que produzem sobre as relações de gênero que atravessam as experiências compartilhadas? 2) Que sentidos as professoras atribuem às relações de gênero, compartilhadas no ambiente da brinquedoteca, considerando os modos como este é organizado por elas, os objetos que são escolhidos para essa organização e os usos que as crianças fazem desse ambiente e dos objetos em suas brincadeiras?

Os objetivos trataram de “[...] analisar as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham

o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências vividas em uma instituição de educação infantil” (CAMARGO, 2019, p. 9).

O referencial teórico esteve ancorado “[...] nos estudos da infância, entendida como categoria histórica e social; os estudos de gênero, numa abordagem interseccional, e da perspectiva de Foucault, ao compreender a sexualidade como um dispositivo de poder” (CAMARGO, 2019, p. 6).

A abordagem teórico-metodológica “[...] foi conduzida pela perspectiva feminista interseccional e ancora-se nos conceitos de dialogismo e alteridade, conforme abordados por Mikhail Bakhtin” (CAMARGO, 2019, p. 9).

O discurso da criança, às vezes, não traz elementos inteligíveis para o adulto, acostumado a olhar a palavra como neutra, buscando seu sentido literal, o descrito no dicionário. Mas a criança interpreta o mundo e por meio da linguagem expõe seus sentimentos, assim, a palavra ‘rachismo’ tem, para a criança, um sentido próprio. Com essa palavra, Cinderela dá visibilidade ao que para ela é o ‘rachismo’, cujo sentido está implicado nas divisões binárias dos brinquedos, das práticas, do que é da menina e do menino, declarando que isso não pode acontecer, por isso é ‘rachismo’. Nesse sentido, entendendo essa palavra como o que racha, divide, separa e, assim, produz desigualdades e injustiças.

É dessa forma, então, que a criança aponta as desigualdades existentes e que essas não cabem em suas brincadeiras. Camargo (2019, p. 152) conclui sua dissertação afirmando que “precisamos nos dedicar a conhecer as crianças em sua inteireza e ir construindo, com elas e para elas, uma Educação que questione as formas estratificadas e hierárquicas que sustentam a organização de nossa sociedade”.

O texto de Bittencourt (2020), intitulado “*É onde vivem os brinquedos*”: *contribuições de uma brinquedoteca universitária de Rondonópolis para a formação de profissionais da educação*, apresentou uma pesquisa qualitativa, cuja problematização envolveu a importância da brinquedoteca na universidade tanto para a formação docente quanto para o direito à ludicidade e ao brincar. O referencial teórico adotado foi a abordagem socioantropológica e a abordagem teórico-metodológica foi um estudo de caso com abordagem quantitativa e qualitativa, para descrever o funcionamento de uma brinquedoteca universitária, verificar a compreensão da criança e da infância para os brinquedistas e refletir sobre a construção da formação de profissionais para a sensibilidade. A autora parte de uma análise acerca da importância da brinquedoteca na universidade, tanto para a formação docente como para a garantia do direito das crianças à brincadeira.

Rodrigues (2019), autora da pesquisa com o título *Bonecas negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais*, ao passo em que investiga as relações raciais nas brinquedotecas, as associa às próprias relações sociais existentes. A pesquisa investiga a presença/ausência de bonecas negras em brinquedotecas deste município, tendo como objetivos

[...] analisar documentos da legislação educacional em vigência (nacional e municipal), dando centralidade ao papel atribuído ao brincar e às relações étnico-raciais na educação infantil; caracterizar o acervo de brinquedos das instituições investigadas, enfocando a presença de bonecas negras nas brinquedotecas; analisar a composição das brinquedotecas no que se refere aos brinquedos que representam seres humanos bem como o processo de aquisição de brinquedos pelos CMEIs de Cuiabá-MT (RODRIGUES, 2019, p. 19-20).

O amparo teórico para o desenvolvimento do estudo se deu em autores que tratam de relações raciais e a abordagem metodológica foi qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória explicativa.

A importância da pesquisa de Rodrigues (2019) está em desenvolver uma investigação acerca das relações sociais nas escolas de Educação Infantil, especialmente em brinquedotecas. Suas conclusões apontadas são fundamentais para compreender o papel das brinquedotecas no processo de superação de problemas sociais, como o racismo:

De modo geral, a educação das relações raciais ainda segue uma visão de obrigatoriedade, uma vez que, quando perguntamos sobre a prática pedagógica que desenvolvem na escola, não percebemos vinculação com o PPP da unidade. Ao que parece, tratam-se [sic] de atividades isoladas que envolvem a temática, ou ainda atividades que acontecem em datas comemorativas (20 de novembro e aniversário de Cuiabá) (RODRIGUES, 2019, p. 97).

Assim segue:

Quando focamos no nosso interesse de pesquisa, concluímos que a presença de bonecas negras nas unidades pesquisadas é um desafio a ser superado. Mesmo quando as encontramos no acervo de brinquedos da unidade, ficamos felizes e pensamos 'uau, essa unidade tem consciência das relações raciais', mas logo olhamos com mais profundidade e percebemos que, matematicamente, as bonecas brancas têm uma porcentagem maior de presença em relação às bonecas negras, ainda que a maioria das crianças atendidas sejam pretas e pardas (RODRIGUES, 2019, p. 97).

A autora percebe então que as relações raciais nos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá se dão por uma visão de obrigatoriedade e ainda há falta de materiais, principalmente bonecas negras, com intuito de abranger e incluir crianças negras.

O título do trabalho de Oliveira (2017) é *Olhares de brinquedistas: análise do discurso dos saberes lúdicos-educacionais e culturais*. Em sua dissertação, a autora buscou identificar os saberes lúdicos educacionais dos brinquedistas tendo como base a vivência nas brinquedotecas públicas. Embora verse sobre brinquedoteca, não se trata de pesquisa com intervenção; a autora parte da abordagem etnometodológica como forma de atribuição de sentido, comunicação, atividade de raciocínio e tomada de decisão pelos próprios envolvidos (COULON, 2005, p. 32 *apud* OLIVEIRA, 2017).

Com isto, compreende que há uma série de saberes que não foram fragmentados das relações entre o lúdico, a educação e a cultura (OLIVEIRA, 2017, p. 157) e, assim, responde ao seguinte problema: “[...] quais os saberes lúdicos educacionais e culturais estão contidos nos discursos dos brinquedistas a partir de suas vivências diárias?”. Em suas descobertas, a autora assevera que:

É importante compreender os diferentes olhares que surgem das experiências dos brinquedistas em seus referidos espaços de atividades. Cada brinquedoteca possui um contexto que apresenta determinada identidade institucional. E as atividades propostas refletem não somente a função do brincar, mas também as relações de sentidos construídas na brinquedoteca pelos brincantes e pelo brinquedista. Essa relação de pertencimento traz diferentes modos de interpretar suas especificidades.

Destarte, a autora enfatiza a necessidade de compreender as diferentes formas de visão que os brinquedistas possuem, uma vez que cada vivência na brinquedoteca é marcada por um contexto específico. Além disso, considera a necessidade de discutir acerca dos saberes construídos pela interação do brinquedista/brincante com as relações de educação, ludicidade e cultura.

A pesquisa de Furtado (2018), intitulada: *Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na educação infantil: um estudo de intervenção*, teve como objetivo estudar a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil por meio de brincadeiras e jogos. A prática de autorregulação se refere à capacidade de o ser humano se tornar mais autônomo quanto a sua própria aprendizagem e tem se tornado eficaz no ambiente escolar, uma vez que ajuda as crianças em seu desenvolvimento cognitivo.

Apesar de não ser uma pesquisa acerca do funcionamento ou dos princípios de uma brinquedoteca, trata da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, especialmente com relação ao desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Por abordar esta perspectiva, a do brincar, sua dissertação foi selecionada, pois tem a possibilidade de influenciar o trabalho de brinquedistas.

Referencial teórico-metodológico contou com a aplicação do instrumento de formação-ação-reflexão CHILD – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente e consistiu em uma pesquisa exploratória e descritiva de caráter quantitativo e qualitativo, constituindo-se também como um estudo de intervenção. Furtado (2018) partiu da Teoria Social Cognitiva, com enfoque na autorregulação da aprendizagem, discutindo como esta pode contribuir para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar por meio de jogos e brincadeiras. Recorre a Polydoro e Azzi (2009 *apud* FURTADO, 2018) para explicar as três etapas desse processo, sendo a primeira pautada na auto-observação, seguida do processo de julgamento e finalizada pela autorreação.

A autora associa as brincadeiras, os jogos e os brinquedos ao ensino da aprendizagem autorregulada, concluindo que:

É cada vez mais importante propiciar vivências que estimulem de maneira significativa a aprendizagem autorregulada na Educação Infantil. Como ferramenta para isso, percebe-se, por meio dos resultados dessa pesquisa, que o Plano de intervenção se configura como um importante instrumento colaborativo para o alcance desses resultados na Educação Infantil. Aponta-se como sugestão para futuras pesquisas a aplicação do Plano de Intervenção em outras realidades escolares como escolas públicas e conveniadas, acreditando que os resultados do desenvolvimento da Autorregulação ainda na Educação Infantil são de caráter singular para o desenvolvimento das crianças nesse nível estudantil (FURTADO, 2018, p. 90).

Furtado (2018) cita o Plano de Intervenção elaborado por ela, em que as professoras da escola participaram de formação acerca da autorregulação da aprendizagem e suas contribuições, foram orientadas com relação ao uso do brincar e, em seguida, deveriam reaplicar os aprendizados em sala de aula.

Demarcamos que cada pesquisa, assim como os métodos eleitos, encerra em si as formas de interpretação da realidade de quem a pratica. Nessa direção, afirmamos as contribuições dos trabalhos analisados para a formulação de novos conceitos e práticas, sobretudo na atividade educativa. Contudo, a análise das pesquisas em uma perspectiva dialética nos permite apontar que todas se mantiveram no campo factual – relações de gênero nas brincadeiras (CAMARGO, 2018); bonecas negras nas brinquedotecas (RODRIGUES, 2019); perspectivas de brinquedistas, seus saberes lúdicos (OLIVEIRA, 2017); brinquedoteca universitária para a formação docente (BITTENCOURT, 2020) e brincar para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (FURTADO, 2018), uma vez que não transcendem aspectos particulares quando enfatizam apenas um aspecto da realidade, deixando de analisar a unidade nuclear da atividade da brincadeira, qual seja, o próprio

desenvolvimento infantil.

Para Vigotski (2018, p. 33, grifos do autor), o que caracteriza o desenvolvimento é a mudança de uma condição para outra. “[...] **o aspecto** que mais faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o **surgimento do novo**. Sem a possibilidade de identificar particularidades, formações e qualidades novas em um processo, não poderemos caracterizar que houve desenvolvimento.

A análise de aspectos sociais isolados nos remete a Martins e Lavoura (2018, p. 237), para quem o

[...] caminho metodológico investigativo possui como ponto de partida o dado imediato do objeto investigado, aquilo que é a aparência, um sinalizador, um indicador de processos que não se mostram em sua plenitude. A factualidade imediata do objeto é a expressão coagulada de processos sem nexos.

De acordo com esses autores, a imediatez sensível e factual dos objetos e fenômenos da realidade são apenas o ponto de partida para se alcançar as suas possibilidades cada vez mais complexas. O sujeito investigador é o responsável por superar a empiria da realidade rumo à concretude. Isto é, no trabalho de análise, descobrir as propriedades, relações, movimentos e determinações, por meio do conhecimento teórico, revela essa concretude como, nas palavras de Netto (2011 *apud* MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 237), “a expressão de um processo”.

Destacamos a necessidade de se pensar as questões da realidade na sua universalidade, sob o risco de uma cisão do gênero humano. Lukács (1968), citado por Martins e Lavoura (2018), traduziu a partir de Marx o sentido da interpretação da realidade

pela interpretação da relação singular-particular-universal, sendo o singular representado pela imediaticidade, o universal pela expressão da realidade complexa envolvendo as suas conexões internas e as leis de seu movimento e evolução histórico-sociais. Já o particular é representado pelos condicionamentos e tensões que essa mesma realidade carrega, ou seja, as mediações que tornam o objeto ou fenômeno uno e indiviso, tornando a realidade complexa impossível de ser compreendida se tomarmos esses elementos de forma separada.

A mediação é a categoria que revela as tensões, manifestadas na particularidade, entre a singularidade e a universalidade. É a mediação que permitirá a compreensão de processos alienantes que se iniciam desde o início da vida, encerradas, inclusive, na atividade da brincadeira.

Entendemos que as pesquisas apresentam problemáticas importantes e que contribuem para o avanço do conhecimento nas temáticas às quais se propuseram. Mas, ensejam a incorporação de funções puramente depositárias dos espaços destinados à atividade da brincadeira. É preciso que sejam identificados o núcleo categorial dessa atividade desenvolvida pela criança em cada período do seu desenvolvimento, conforme discutiremos a seguir.

O brinquedo e os processos de aprendizagem na infância

A “brincadeira” proposta metaforicamente no título deste trabalho, fazendo menção ao ditado popular sobre começar tarefas difíceis, pressupõe aqui uma atividade muito séria e remete ao amplo e demorado processo de aprendizagem que a criança vivencia no curso do seu desenvolvimento; não se trata de uma condição dada pela natureza face às suas

condições biológicas. Ela depende significativamente das mediações ocorridas durante os primeiros anos da sua existência e deve-se ao brincar ou ao seu significado boa parte desse desenvolvimento.

Para Vigotski (2008), o princípio da satisfação não é definidor da atividade da brincadeira, pois há outras atividades que propiciam prazer à criança, mesmo quando ela não está brincando, assim como, por outro lado, determinados momentos de brincadeira podem causar desapontamento na criança. Trata-se de uma atividade que atende as necessidades e aos impulsos das crianças, ou seja, há que se interpretar a gênese e o significado que a brincadeira desempenha no desenvolvimento infantil.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos.

O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A compreensão do papel da atividade da brincadeira para o desenvolvimento demanda que sejam explicados dois conceitos teóricos fundamentais na Psicologia Histórico-Cultural: o de periodização e o de atividade, com destaque

para a atividade dominante. De acordo com Leontiev (2004, 2010), a consciência humana é determinada pelas relações concretas travadas no curso da vida. No entanto, não é apenas um amontoado de atividades que irão transformar os indivíduos a partir da sua relação imediata com a realidade. Trata-se de uma série de movimentos que vão se processando tanto internamente como externamente em cada período da vida, a depender do acesso que se tem a determinadas elaborações humanas. Daí a importância do conhecimento científico, das artes, da educação escolar e de outras formas de acesso à cultura já constituída. Em cada época, algumas atividades incidem em um nível maior de importância sobre o desenvolvimento psíquico e o regulam. Essas atividades são chamadas “dominantes” e ocupam centralidade para o desenvolvimento psíquico posterior, existindo outras que são secundárias. Em suma, das atividades que a criança realiza, algumas são guia (orientadoras) do comportamento, outras não, demonstrando que nem todas promovem desenvolvimento.

As atividades dominantes não são as que os sujeitos mais gostam de fazer ou tampouco a que realizam com maior frequência, mas aquelas que afetam diretamente o psiquismo, provocando desenvolvimento. Essa premissa teórica remete a outra com igual importância, a aprendizagem. Ao contrário das teorias idealistas ou mecanicistas do desenvolvimento humano, que defendem ser o desenvolvimento biológico condição precedente para os processos de aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural aponta a aprendizagem como promotora de desenvolvimento. É na sua atividade vital, realizada nos processos de intervenção na natureza que os seres humanos constroem a cultura e a si mesmos.

Em busca de soluções para a interpretação do que denominou “forças motrizes do desenvolvimento psíquico”,

Elkonin (1987, p. 104) forneceu contribuições em direção ao desvendamento da periodização e das leis que regem a transição de um período do desenvolvimento a outro.

Em análise à pedagogia de seu tempo, o autor aponta a insuficiência de fundamentos educacionais que dessem conta de responder as necessidades práticas importantes, a exemplo de quando começar o ensino na escola, em que consistem as particularidades do desenvolvimento infantil, além do trabalho educativo e docente a ser empreendido durante a passagem para cada novo período etc. Para ele, essas explicações e definições da periodização poderiam contribuir para o planejamento de todo o sistema de ensino da União Soviética.

Não há possibilidades de aprofundamento de todo o percurso cumprido pelos autores mencionados sobre o detalhamento metodológico empregado. Todavia, é possível relacionar as suas descobertas a partir das generalizações alcançadas pelos precursores da teoria.

A atividade dominante da criança possui três características, conforme apresenta Pasqualini (2009, p. 38, grifos da autora), a partir de Elkonin (1987, p. 122):

Elkonin (1987) avança nas investigações e apresenta uma caracterização mais detalhada das épocas e períodos do desenvolvimento infantil desde o nascimento até a juventude. Segundo seu esquema de periodização, temos a época da *primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* com os adultos, seguido da *atividade objetal manipulatória*; a época da *infância* caracterizada pelo *jogo de papéis* (na idade pré-escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) e a *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional e de estudo*.

De acordo com a teoria em questão, são chamados épocas e estágios os períodos separados da vida infantil por

crise, alguns mais marcados (épocas) e outros menos marcados (estágios). Também são chamadas de fases os momentos inseparáveis da vida da infância uns aos outros bruscamente (ELKONIN, 1987).

Em sua análise, Vigotski (2008) demonstrou que, em fases muito prematuras, as necessidades da criança são, por vezes, deslocadas, quando não são possíveis de serem satisfeitas. Para ele, até os três anos, predomina nas crianças a relação motora-afetiva e elas são guiadas pelo que é visível, porque a função psíquica predominante é a percepção que estimulará a sua atividade. Podemos inferir, portanto, que a atividade de manipulação de objetos não se trata de brincadeira. Quando brinca, a criança impõe regras a si mesma, com base nas atividades dos adultos. Inicialmente ela se baseia no próprio convívio e, em seguida, a partir da atividade da generalização, transforma desejos irrealizáveis em possibilidades.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Essa condição demonstra que é na brincadeira que a criança aprende a separar o significado do objeto, deflagrando processos inteiramente novos no seu psiquismo e no seu comportamento. Sem o devido preparo, os profissionais que irão acompanhar as ações infantis, enquanto brincam, não serão capazes de identificar esses processos de desenvolvimento e tampouco serão capazes de fomentar novos avanços.

Com vistas a sumariar algumas bases para essa atividade, finalizaremos as nossas proposições apresentando fundamentos que julgamos necessários tanto para se pensar a estruturação

dos espaços destinados à atividade da brincadeira, como para o preparo dos profissionais responsáveis por esses espaços e pelo acompanhamento das crianças durante essa atividade.

Ressaltamos que o método do materialismo histórico-dialético compreende a realidade objetiva e não as perspectivas idealistas que vinculam o ser humano como dotado de capacidades etéreas e desvinculadas dos modos de existência material. Disso decorre que cada criança deverá se apropriar dos bens culturais já desenvolvidos e objetivados por meio do trabalho como ação humana e coletiva.

A atividade da brincadeira se relaciona com essa premissa, pois não é algo que se justifica apenas pelo prazer de brincar, mas pela necessária condição da criança em apreender o mundo. É uma atividade humana gerada por necessidades – ações e operações para a incorporação dos instrumentos culturais e para entender a realidade, atribuindo sentido social às coisas e relações do mundo por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção, sensação, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção e sentimentos.

Para tanto, faz-se necessário apreender as múltiplas determinações de todo esse processo de desenvolvimento por meio de categorias, extraíndo de cada período o que é nuclear. No período infantil, cumpre-nos entender as necessidades e atividades dominantes de cada idade, lembrando que idade não pode ser traduzida por anos etários, seguindo a cronologia do tempo, mas pelas fases de desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento, conforme já anunciamos, é o surgimento do novo. Sem a compreensão desse postulado, a análise da brincadeira em relação ao desenvolvimento infantil não é fecunda e resultará em poucas possibilidades de avanço no processo de aprendizagem.

Dessa forma, organizar uma brinquedoteca apenas com brinquedos que reproduzam objetos descolados da realidade da criança, apenas porque são coloridos, barulhentos ou bonitos, não produzirá efeito e perderá a sua função na atividade da brincadeira. É mais viável que se possibilite a manipulação de objetos do mundo que a rodeia, cuja função social será apreendida e significada pela criança.

Considerações finais

Brincar não é uma ação espontânea da criança, mas um meio para o atendimento de necessidades na promoção do seu desenvolvimento e para garantir as vias de compreensão da realidade que a cerca. Em cada fase da vida, a criança apresenta uma atividade que guia o seu desenvolvimento, vinculada às suas necessidades.

Neste estudo, partimos de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil para apresentar algumas contribuições do brincar como atividade para o desenvolvimento humano e como os professores em formação podem analisá-la na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse exercício, analisamos a atividade da brincadeira e a sua importância para o desenvolvimento infantil. Identificamos, portanto, os principais aspectos das dissertações encontradas e destacamos problemáticas, objetivos, métodos, referenciais e conclusões, para, assim, compreender os caminhos teóricos e metodológicos atualmente percorridos pelas pesquisas sobre o tema.

Os resultados revelaram que a fragmentação do ser social interfere na forma como as crianças são educadas, pois, mesmo

bem-intencionados, quando polarizamos temas presentes no cotidiano, sem esgotar as questões que as fundam, o seu nascedouro, permanecemos em um “jogo de forças” alienantes e que não possibilita a realidade objetiva na qual vivemos.

Referências

AMARAL, T. P. *et al.* A brinquedoteca e a formação do pedagogo: breves apontamentos. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 14-28, 2020, Número Temático – Políticas Públicas Educacionais. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p15-28>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8734>. Acesso em: 6 ago. 2022.

BITTENCOURT, A. L. “**É onde vivem os brinquedos**”: contribuições de uma brinquedoteca universitária de Rondonópolis para a formação de profissionais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017** – Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_QUADRIENAL_2017_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

CAMARGO, S. C. “**Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!?**”: infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2019.

CASSANDRE M.; QUEROL, A. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica dos princípios vigotskyanos para pesquisa aprendizagem organizacional. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 17-34, jan./mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v8i1.330>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11159/7954>. Acesso em: 21 maio 2022.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: Categoria e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987. p. 104-124.

FERREIRA, F. A.; POLON, S. A. M. O brincar na Educação Infantil: uma análise necessária. *In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA*, 1.; Encontro de Educação Infantil, 4.; Jornada de Cognição e Aprendizagem, 2. 2010, Irati. **Resumos [...]**. Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2010. Tema: Educação e prática pedagógica. Eixo temático: Ciências Humanas, p. 1-13. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_47.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

FURTADO, M. R. M. **Brincadeiras, jogos e autorregulação da aprendizagem na educação infantil**: um estudo de intervenção. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

KAZUE SAKAMOTO, C.; BOMTEMPO, E. Brinquedista - reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 79, p. 415-423, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412013.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KOBAYASHI, M. C. M.; KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, S. A. Implantação de sistema de organização e classificação de brinquedos e jogos: a experiência do Laboratório de Brinquedos e de Materiais Pedagógicos (LABRIMP). *In: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*, 10., 2009, Águas de Lindóia. Tema: Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 7771-7783 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139786>. Acesso em 21 maio 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142. (Coleção Educação Crítica).

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista** [online], v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt#>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção formação de professores).

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Max**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2001, v. 5, n. 9., p. 65-88, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>. Acesso em: 4 jan. 2023.

OLIVEIRA, A. C. G. **Olhares de brinquedistas: análise do discurso dos saberes lúdicos-educacionais e culturais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, 2017.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

RODRIGUES, R. **Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-emeducac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ROSA, F. V.; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. L. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 8-27, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, G. L.; PESSOA, J. N. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança.** 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SENA, D. M. R.; MENDONÇA, J. G. R. Formação do professor da educação infantil: corpo e movimento - compreendendo o brincar. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1-18, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.5330. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5330>. Acesso em: 9 fev. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução Zoia Prestes. 2008, p. 23-36. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Cota Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. O problema da idade. *In*: Transcrita por BLUNDEN, A. **The Collected Works de LS Vygotsky**, v. 5, pp. 187-205. 2008.

LUDOIF: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LUDOTECA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS SÃO SEBASTIÃO

Tereza Alice Amaro Medeiros

Mônica Padilha Fonseca

Cândida Beatriz Alves

Apresentação

Qual é o lugar das crianças em um ambiente educacional cujos estudantes são jovens e adultos? Tal lugar existe? É com esse tipo de questionamento que professoras e professores do Instituto Federal de Brasília – *campus* São Sebastião (IFB-CSSB) vêm se confrontando a partir da sua criação, em 2010. Desde o seu início, a comunidade escolar, composta majoritariamente por adultos, convive também com crianças, em sua maioria filhas e filhos de estudantes, que não tinham com quem ficar durante o período de aulas. Respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na proteção integral da infância e conscientes do artigo 16, em que se compreende o brincar, praticar esportes e divertir-se como aspectos de direito à liberdade da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), sabemos da necessidade de um espaço adequado a esse público.

Com o surgimento do curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2015, a ideia de uma ludoteca ganhou força, podendo ser concretizada em 2019, a partir da iniciativa de um grupo de professores, que contou com o apoio financeiro de um edital de extensão. Além do necessário suporte às estudantes mães, a ludoteca mostrava-se como possibilidade privilegiada de estabelecer um laboratório didático para

estudantes e professores do curso, local para a concretização de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a infância e para a ludicidade.

É nesse contexto que surge e se estabelece a LudoIF. Inicialmente em um espaço improvisado e contando basicamente com estudantes voluntários, essa ludoteca passou por uma importante expansão em 2022, recebendo então um espaço adequado para seus fins, bem como um parquinho na área externa. Crescendo em importância e visibilidade, a LudoIF serviu de modelo para a construção de mais duas ludotecas em outros *campi* do IFB, reafirmando a importância de espaços assim em ambientes educacionais.

Além disso, é importante frisar que a ludoteca constituiu-se também como um espaço de promoção da brincadeira. Sendo assim, a LudoIF tem o papel de resgatar e valorizar o ato de brincar, pois a brincadeira tem um papel fundamental na vida das crianças, sendo considerada um instrumento potencializador no processo de desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, contribuindo para a formação humana de um modo geral.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o projeto da LudoIF, ludoteca do IFB, que tem por base o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, funcionando como um laboratório didático do curso de Licenciatura em Pedagogia e como um importante suporte na garantia do direito à educação de mulheres mães. Ademais, ele aborda a ludoteca como espaço interativo que contribui para o desenvolvimento infantil por meio da brincadeira e da ludicidade. Para isso, o texto está assim estruturado: em primeiro lugar, abordaremos o surgimento da ideia – por que criar uma ludoteca no *campus*?; em seguida, apresentaremos a implantação do projeto – como se deu o processo?; posteriormente, trataremos do novo espaço

– quais novidades têm nos impulsionado? Por fim, encerraremos com nossas considerações finais, na qual retomaremos os principais pontos tratados ao longo do texto, enfatizando a importância de novas pesquisas e projetos.

O surgimento da ideia – Por que criar uma ludoteca no *campus*?

Para contextualizar o surgimento do projeto LudoIF, abordaremos três dimensões: o papel de uma ludoteca junto às estudantes mães; a ludoteca como espaço para promover ensino, pesquisa e extensão e a importância do brincar.

O papel de uma ludoteca junto às estudantes mães

A motivação inicial que nos levou a pensar em uma ludoteca no IFB-CSSB esteve relacionada ao fato de que muitas mães levavam seus filhos para a sala de aula por não terem com quem deixá-los. Como professoras, observávamos o desconforto das crianças, em um local que não havia sido pensado para recebê-las por várias horas, bem como das mães, que tinham sua atenção dividida entre a aula e os cuidados com o/a filho/a.

Quando enfatizamos o papel de uma ludoteca junto às estudantes mães, é-nos por vezes questionado o porquê de não falarmos de pais e mães. Neste ponto, deparamo-nos com um dilema: seria melhor tratar da sociedade como gostaríamos que ela fosse ou da forma como ela efetivamente se apresenta neste momento histórico? Optamos pelo segundo caminho, em face daquilo com que nos deparamos em nosso cotidiano institucional, bem como daquilo que estudos e pesquisas na área demonstram (GAMA, 2014).

Tomando essa via, é preciso reconhecer que, a despeito das conquistas nas últimas décadas em termos de igualdade de gênero, ainda cabe sobretudo à mulher o cuidado com os filhos (GRECCO, 2018). Sendo assim, quando uma mulher que é mãe decide estudar, impõe-se de imediato a pergunta: com quem ficará a criança se não com a mãe? Nos momentos em que a criança não está na escola, cabe então poucas opções à mulher: ela pode tentar lançar mão de sua rede de apoio para que se ocupe do seu filho/a ou levará a criança consigo para a instituição. A outra opção, que muitas vezes se mostra a única, é a da evasão escolar, bastante alta entre estudantes com filhos (INÁCIO; OLIVEIRA, 2020).

Em pesquisa realizada em 2021 com mães estudantes de outro *campus* do IFB (MAIA, 2021), no universo de 336 mulheres mães estudantes de cursos técnicos e superiores, 50 responderam à pesquisa, sendo que 90% delas afirmaram que têm dificuldades de conciliar os estudos com a maternidade; quase 60% afirmaram que não preveem se formar na data programada e 64% disseram já ter precisado pelo menos alguma vez assistir aula com os seus filhos.

Quando questionadas sobre as situações já vivenciadas por serem mães estudantes, as principais ocorrências foram: precisar sair da aula mais cedo para ficar com os filhos (56%), faltar à aula (52%) ou não participar de atividades acadêmicas como trabalho em grupo, viagens e congressos científicos (48%) por conta do cuidado dos seus filhos (MAIA, 2021, p. 36).

A realidade do *campus* São Sebastião do Instituto Federal de Brasília não é diferente. Frequentado, em sua grande maioria, por estudantes mulheres, aquelas que se dividem entre a maternidade e os estudos enfrentam as mesmas dificuldades.

É possível associar os altos índices de participação feminina nos cursos oferecidos, que se concentram nos eixos de Gestão e Negócios e de Educação. São eles: Licenciatura em Pedagogia e em Letras – Português; Tecnólogo em Secretariado; Cursos Técnicos Subsequentes em Secretaria Escolar, Secretariado e Desenvolvimento de Sistemas Educacionais; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração, em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais e em Secretariado; além de cursos de curta duração nos referidos eixos tecnológicos. Em função da divisão sexual do trabalho em vigor em nossa sociedade, que atribui a mulheres tarefas associadas ao cuidado, à educação e à assistência, tais cursos são vistos como essencialmente femininos (YANNOULAS, 2013).

Entretanto, deve-se pontuar que essa divisão sexual do trabalho se ancora sobre uma perspectiva naturalizante da mulher, segundo a qual, pelo fato de ela ser capaz de gestar, parir e amamentar, caberia a ela os cuidados com as crianças e a subalternidade perante os homens. Tal naturalização não se sustenta, uma vez que, a partir de um olhar histórico, é possível compreender como a mulher foi sendo paulatinamente associada à figura da mãe idealizada (BADINTER, 1985). É importante que essa discussão seja trazida, a fim de compreendermos que o cuidado e a educação das crianças não são tarefas que competem apenas às mães, mas a toda a sociedade na qual essas mulheres estão inseridas, inclusive ao Estado (GAMA, 2014). Assim, a proposta de uma ludoteca em uma instituição educacional pública consubstancia a presença do Estado no compartilhamento da tarefa de cuidar e educar as crianças daquela comunidade, de modo, inclusive, a garantir que aquelas mães possam usufruir de seu direito à educação, reduzindo as taxas de evasão (ALVES, 2020).

Apesar de o suporte às estudantes mães ter sido a motivação inicial, essa logo foi acompanhada por outras importantes motivações, que ajudaram a impulsionar a concretização do projeto da ludoteca, conforme descreveremos a seguir.

A ludoteca como espaço para promover ensino, pesquisa e extensão

Ao criar a LudoIF, um dos objetivos do espaço seria desenvolver projetos de ensino, pesquisa, inovação e extensão relacionados à prática pedagógica do lúdico e do brincar. A ludoteca se mostrava um espaço privilegiado em que estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, juntamente com professores orientadores, poderiam pesquisar e investigar processos pedagógicos junto às crianças. A ideia inicial era ter um laboratório didático em que o acolhimento, o trabalho pedagógico e a pesquisa caminhassem juntos. Aspectos fundamentais na formação do professor, como a análise dos fenômenos educativos em diferentes contextos, acompanhamento dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e aplicação de metodologias são realizados na ludoteca. Paulo Araújo, um dos professores que atuaram na LudoIF, afirma que:

[...] as atividades realizadas por estudantes no espaço da LudoIF também favorecem o desenvolvimento de um professor pesquisador. Talvez este seja um dos grandes desafios da ação docente: pesquisar. Enquanto professores, a pesquisa não pode estar restrita e limitada a um Trabalho de Conclusão de Curso. Ela deve anteceder este momento e proceder a ele também (ARAÚJO, 2020, p. 18).

A LudoIF, no contexto acadêmico, além de ser um espaço que possibilita aos estudantes experimentarem na prática os conhecimentos abordados nos cursos em que estão inseridos,

tem o espaço de orientação semanal com as professoras, embasando teoricamente o planejamento, a condução e a avaliação das atividades. Vemos, ao longo desses anos, o avanço de pesquisas voltadas para a área da educação que surgiram a partir de problematizações e experiências na ludoteca.

Elencamos aqui alguns trabalhos acadêmicos impulsionados pela ludoteca ou temas a ela relacionados: em 2019, Adriele Souza e Ingrid Santana realizam projetos de iniciação científica (PIBIC) intitulados, respectivamente, *O papel pedagógico dos recreios: um estudo de caso* e *A percepção de gênero na brincadeira de faz de conta*, que posteriormente geraram dois capítulos no livro da LudoIF (SANTANA; FONSECA, 2020; SOUZA; FONSECA, 2020), assim como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Ana Maria Inácio sobre a situação das estudantes mães no IFB-CSSB (INÁCIO; OLIVEIRA, 2020). Em 2021, Ingrid Santana investiga, em seu TCC, a conciliação entre maternidade e estudos, mencionando o papel da ludoteca, e Deborah da Silva Santos desenvolve PIBIC sobre as condições dos parques infantis em São Sebastião, que dá subsídio para a criação de um aplicativo para avaliação de parques infantis, resultado do seu TCC. Ainda neste ano, a estudante Fernanda Maia finaliza seu TCC intitulado *Ludoteca: centro de apoio materno como política de assistência às mães estudantes do IFB campus Brasília*. Esses trabalhos, além de outros apresentados em congressos, cumprem um papel importante na reflexão de nossas práticas, ao mesmo tempo que subsidiam novos projetos que a equipe da ludoteca desenvolve.

A LudoIF está integrada ao grupo de pesquisa “Redescobrir: educação, cultura e práticas inovadoras”, no eixo Arte Contemporânea e Práticas Alternativas na Educação. Os temas de estudo e pesquisa no âmbito da ludoteca são a

brincadeira, o brincar, o brinqueado e o lúdico e sua relação com educação, escola, criança e infância. O grupo de pesquisa criou um Laboratório de Tecnologia e Diversidade no *campus* e adquiriu, por meio de edital, equipamentos audiovisuais que auxiliarão a ludoteca nos seguintes objetivos:

- Prospectar e registrar com ferramentas do audiovisual experiências e metodologias de práticas pedagógicas lúdicas, de expressões artísticas e de atividades de corpo e movimento realizadas no *campus*;
- Divulgar os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na ludoteca LudoIF. Na extensão, a LudoIF trabalhou junto a instituições locais criando um vínculo com a comunidade de São Sebastião. As parcerias são feitas com creches e brinquedotecas comunitárias, grupos culturais e artistas da cidade. Os projetos realizados em conjunto tiveram como temas principais a infância e o brincar.

A principal parceira da LudoIF é a brinquedoteca comunitária Ludocriarte, que está em São Sebastião há 17 anos, e atende cerca de 80 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos no contraturno escolar. Conforme descrito em seu *site*, a Ludocriarte é:

[...] um espaço gratuito e aberto à comunidade, que visa resgatar o significado do brincar no processo de desenvolvimento humano. A Brinquedoteca é também um espaço de educação complementar e integração social que quer estimular e fortalecer a expressão, a descoberta de habilidades e potenciais, a criatividade, a afetividade, o respeito e a cidadania (LUDOCRIARTE, 2021).

Ao conhecer essa instituição com objetivos e perspectivas similares, buscamos uma aproximação e, desde 2019, estamos realizando ações em conjunto. Nesse período, conseguimos desenvolver cursos e oficinas ministradas para nossas estudantes, de formação de brinquedistas e teatro do oprimido (IFB, 2019e); disponibilizar o espaço físico do IFB para apresentação de peça infantil (IFB, 2019c); realizar oficina de brinquedos populares para 30 crianças da Ludocriarte (IFB, 2019d); publicar livros etc. As trocas, aprendizados e divulgação recíproca entre as instituições resultaram na assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica válido por cinco anos. Com uma perspectiva sobre infância e brincadeira muito parecida, é uma parceria em que ambos os projetos se potencializam, por isso, pretende-se que seja contínua.

Outra parceira é a Creche Comunitária Santa Rita, localizada em bairro com alta vulnerabilidade social em São Sebastião. Além de campanhas de doações de materiais para a creche, em 2019, realizamos a oficina “Brincando com Arte” com cerca de 30 crianças de quatro a seis anos, cujo objetivo foi estreitar os laços, oportunizar a visita e uma tarde de brincadeira para as crianças. Na ocasião, as estudantes monitoras¹ puderam conduzir o grupo e colocar em prática conhecimentos pedagógicos. Também foi ofertado o *Curso de Monitor Infantil e Ludoteca* para cerca de 15 voluntárias da creche (IFB, 2019f), com os temas: Educação Infantil; Atividades Pedagógicas para Educação Infantil, Psicologia da Infância e Literatura Infantil.

A LudoIF valoriza os profissionais da cidade na hora de realizar algum serviço e, também, participa de ações com outros grupos, principalmente no aspecto cultural e artístico

¹ Optamos por usar o termo no feminino aqui e no restante do texto, pois a maioria – mais de 90% – dos monitores que atuaram na LudoIF são mulheres.

na cidade. Já apoiou a realização de saraus (IFB, 2019e), oficina de stencil (IFB, 2021), oferta de oficinas e apresentação de trabalhos nos eventos oficiais do IFB e do *campus* (Semana de Ciência, Cultura e Arte; comemorações do Dia Internacional da Mulher e o Dia da Consciência Negra; Simpósio de Letramento e Criatividade – SILECRI; ConectaIF; dentre outros).

A importância do brincar

*Criança não vive para brincar, brincar é viver.*²
(Péo)

Ao implementar a LudoIF, a equipe tinha clareza de que o foco do espaço era o livre brincar e não um suporte ao trabalho escolar ou de reforço das matérias estudadas na escola. “A LudoIF não tem como perspectiva de trabalho o ensino dos conteúdos escolares previstos nos currículos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O espaço é organizado de modo que valorize as individualidades de cada sujeito” (ARAÚJO, 2020, p. 23). As atividades realizadas na ludoteca priorizam o estímulo às expressões livres das crianças, potencializando a representação do imaginário, o desenvolvimento da linguagem e a interação social. Nosso intuito é criar um ambiente propício a uma infância livre, conectada com o seu impulso curioso. Concordamos com Piorski quando diz que “o interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar, examinar, [...] pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida” (PIORSKI, 2016, p. 63).

² Maria Amélia Pereira, a Péo, fundadora da Casa Redonda, *In*: RODHEN, 13'15', 2014.

Quando falamos de uma infância integral, compreendemos a centralidade do direito ao brincar. Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança, “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959).

Tendo a brincadeira como central na rotina e ações da ludoteca, é fundamental conceituá-la. Parte-se então da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, em que a brincadeira é a atividade guia no desenvolvimento das crianças, principalmente na faixa aproximada dos três aos oito anos. Vigotski indaga, em seu artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”: “Por que a criança brinca?”. Para ele, ela brinca para realizar de forma imaginária e ilusória seus desejos irrealizáveis. É comum presenciarmos crianças muito pequenas, em geral até os três anos, quando não conseguem algo que querem, demonstrarem sua insatisfação chorando, fazendo birra, gritando. A brincadeira surge para que elas possam realizar, nem sempre de forma consciente, aqueles desejos que não foram atendidos, por meio da imaginação. “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância” (2021, p. 213). Porém, não é porque a mãe não a deixou tomar sorvete que imediatamente ela vai brincar que está comprando um. “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2021, p. 214).

Além disso, é na brincadeira de faz de conta que as crianças exercem os primeiros passos para sua autonomia, pois são os sujeitos principais na escolha do quem, como e quando brincar. Elas têm a oportunidade de testar aquilo que

captam do mundo que as cerca e expressam isso na brincadeira, construindo uma situação imaginária. Se, no mundo real, cair, machucar, brigar, dirigir, cozinhar, voar oferece riscos, na brincadeira tudo está ao seu alcance, com isso ela consegue aprender em uma situação controlada.

Segundo Gandhi Piorski (2016, p. 63), estudioso brasileiro das brincadeiras e brinquedos:

[...] são dois os modos de intimidade despertados pelo brincar, que constituem bases de construção de conhecimento, modos fundantes de vinculação com o mundo: a intimidade que habita a vida material e a intimidade que habita a criança. O primeiro é um movimento em direção ao real; o segundo, um movimento de repercussão deste na criança.

Outro estudioso importante no tema é Gilles Brougère; para ele, a brincadeira não é algo inato da criança, ela é construída culturalmente e aprendida socialmente. Como espaço social, todos que estão nela precisam compartilhar as mesmas regras, ter desejo de brincar e ter livre escolha. “Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (BROUGÈRE, 2010, p. 109).

Diferentemente do que pode se inferir, a brincadeira possui um aspecto aleatório e incerto, nem sempre gera um aprendizado desejado pelo adulto, tampouco é um espaço sempre de prazer e ludicidade. Segundo Brougère (2010, p. 111), “não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira”.

Para Vigotski (2021, p. 210), definir a brincadeira levando em conta a satisfação que gera na criança é incorreto.

“A brincadeira não tem necessariamente o princípio da ludicidade, da satisfação, da alegria, do prazer; ela, inclusive, pode e, muitas vezes, traz o sofrimento” (SOUZA; FONSECA, 2020, p. 110). Quando a criança perde ou quando é contrariada dentro do jogo ou brincadeira, ela é tomada pelo sentimento de descontentamento.

Compreendendo tamanha importância no desenvolvimento da criança, precisávamos pensar em como organizar nossa rotina, espaço e formação das monitoras para privilegiar o brincar. A escolha do material e repertório dos brinquedos, sua disposição no espaço, o brincar fora ao ar livre e dentro do espaço limitado, o possibilitar que as crianças de diferentes idades brincassem juntas, mas que pudessem escolher seus pares, são questões presentes no trabalho da equipe. Afinal, como atividade socialmente construída, a criança “brinca com o que tem a mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria” (BROUGÈRE, 2010, p. 111). O trabalho pedagógico é fundamental para que as experiências vividas na ludoteca, no espaço do brincar, despertem para uma consciência de mundo, de sujeito histórico, como afirma Paulo Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

Um dos aspectos trabalhados na formação das monitoras é o seu fortalecimento enquanto educadoras, que atuam com embasamento e responsabilidade ética. Elas não são meras

observadoras ou cuidadoras, pois a relação que estabelecem com as crianças é de educadora-educando, em que ambos aprendem e ensinam, com a responsabilidade ética de mover-se no mundo.

Criar um espaço para o livre brincar não significa ignorar a importância da condução dos educadores nas atividades e rotina na Ludof. A autonomia não se ensina, tampouco aprende-se apenas criando espaços livres; é preciso diálogo, respeito, trocas, conhecer novos repertórios. Como diz Paulo Freire, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p. 107). E completa: “É com ela, a autonomia, pensosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 94).

Como então a ludoteca, com a atuação das monitoras, pode contribuir para a construção dessa autonomia e responsabilidade ética diante do mundo? Para Brougère (2010, p. 111), “o educador pode construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados”. Algumas possibilidades de interferências são na escolha dos materiais e organização do ambiente.

É comum, por exemplo, as crianças trazerem os estereótipos e representações do que seja brinquedo/brincadeira de menino e menina (ver estudo em SANTANA, 2020). Na ludoteca, estimulamos que as educadoras criem atividades e organizem o ambiente para que seja possível questionar esse lugar comum. Quando se estabelece um espaço de confiança, em

que saibam que podem brincar de tudo, as crianças tendem a brincar sem amarras. As educadoras podem organizar o espaço apenas com brinquedos de casinha, com bonecos, panelinhas, vassouras etc. Essa interferência feita de maneira organizada e intencional, a depender do grupo e do quão enraizados estão os papéis de gênero neles, pode gerar um estranhamento e suscitar um bom diálogo sobre o assunto. Segundo Brougère (2010, p. 112), “o mesmo brinquedo, de acordo com o contexto, pode produzir jogos repetitivos e estereotipados ou ricos em invenções e diversidade”.

No entanto, é importante lembrar que não é no espaço da brincadeira que assuntos importantes, como a diversidade, devem ser ensinados. O chavão tão utilizado – “criança aprende brincando” – faz com que o adulto queira usar o espaço tão próprio da infância para ensinar algo moral, ou mesmo algum conteúdo escolar. Fazendo isso, estamos tirando a essência da brincadeira, que é a liberdade de escolher, mover-se e experimentar da criança. A educadora pode observar comportamentos, assuntos e até falas preconceituosas na brincadeira, mas não é ali que vai intervir. Ao perceber os assuntos trazidos pelas crianças, pode-se fazer um trabalho pedagógico direcionado, posteriormente, e rodas de conversa sobre os temas gerados.

A implantação – Como se deu o processo?

As primeiras ações voltadas para o projeto de uma ludoteca no IFB-CSSB remontam ainda a 2017, com a aquisição de materiais permanentes, como impressora, tapetes, almofadas, mesas e cadeiras infantis, além de brinquedos e itens de papelaria. Em 2018, em dois eventos do IFB – ConectaIF

e Sernegrinha –, o *campus* São Sebastião, em parceria com o *campus* Recanto das Emas, organizou um espaço com brinquedos e oficinas, em que crianças, filhas e filhos de participantes dos eventos puderam ser acompanhadas por monitoras do curso de Pedagogia (TV IFB, 2018; IFB, 2018a).

Ao longo de 2018, começou-se a organizar o projeto de extensão da ludoteca, com a iniciativa de uma equipe de docentes, que realizou uma chamada para estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, bem como do curso de formação continuada em monitoria infantil, interessadas em atuar voluntariamente no projeto (IFB, 2018b). O regulamento da ludoteca foi elaborado, no qual se consolidou seu objetivo de contribuir para a formação dos estudantes por meio de práticas pedagógicas lúdicas voltadas a crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa, inovação e extensão.

Uma das primeiras ações, após a reunião da equipe da ludoteca, agora composta por professores e estudantes, foi a escolha do seu nome. Optou-se por realizar uma eleição, envolvendo todo o *campus*, de modo a divulgar o projeto e mobilizar a comunidade acadêmica em torno de sua concretização. Na II Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, o nome vencedor foi “LudoIF”. A logomarca foi escolhida em 2019, em concurso aberto que também envolveu toda a comunidade do *campus*. Paralelamente à escolha do nome, a ludoteca pôde ocupar uma sala em um bloco de salas de aulas antigo, separado do prédio principal. Apesar de o espaço apresentar uma série de limitações, como falta de janela e arejamento, piso inadequado, banheiro em outro prédio e sem assentos infantis, era o suficiente para que fosse possível iniciar as atividades da LudoIF, com poucas crianças.

Figura 1 – Logomarca da Ludof



Fonte: Arquivo próprio.

No final de 2018, o projeto foi contemplado em primeiro lugar em edital interno do IFB que visava apoiar financeiramente projetos de extensão, o que permitiu a aquisição de móveis, materiais e brinquedos para equipar a ludoteca. Com o espaço organizado, o atendimento às crianças pôde então começar no primeiro semestre de 2019. O atendimento ocorreria nos turnos matutino e vespertino³, voltado para crianças de 04 a 12 anos⁴, filhas e filhos de estudantes e servidoras do *campus*, desde que o adulto responsável se encontrasse no *campus*. Era necessário também que fosse preenchida uma ficha cadastral com dados e informações relevantes. No final de 2019, contávamos com 30 crianças inscritas no projeto, com atendimentos regulares ou esporádicos no espaço, a depender da demanda das famílias (IFB, 2019b; IFB, 2019c).

3 Não ofertamos, neste momento, o atendimento noturno pela falta de monitoras voluntárias nesse turno, mesmo sabendo da grande demanda de estudantes que levam seus filhos para a sala de aula.

4 Inicialmente optamos por essa idade por acompanhar a legislação educacional, segundo a qual, a partir dos quatro anos, a criança inicia a fase pré-escolar e já possui mais autonomia. Em um segundo momento, em 2021, tendo em vista a demanda de estudantes-mães, após recebermos verba para reforma e já estarmos com o banheiro no prédio, decidimos ampliar o público atendido, iniciando aos três anos de idade.

Entre as monitoras, organizou-se um rodízio, de modo que estivesse presente sempre uma dupla dentro do espaço da ludoteca. Com relação à equipe de professores, composta por 4 docentes das áreas de Pedagogia e Psicologia, sempre havia ao menos um presente no *campus*, disponível para comparecer na ludoteca caso fosse necessário. Semanalmente, havia um encontro da equipe de professores e monitores, voltado para a reflexão, avaliação e planejamento dos processos de aprendizagem. As ações pedagógicas estavam vinculadas a temas como: jogos e brincadeiras; expressões artísticas; literatura, letramento e contação de histórias; corpo e movimento e vivências em ciências e jogos matemáticos.

Além do atendimento diário a crianças, a ludoteca teve, desde o seu início, a função de empréstimo de materiais para a realização de atividades acadêmicas por parte de estudantes e professores; além de oficinas voltadas para crianças da comunidade, por meio da parceria com escolas e creches locais. Além disso, foram oferecidas capacitações em ludoteca e Educação Infantil para parceiros da região administrativa de São Sebastião.

A partir de 2020, em razão da pandemia de Covid-19, os atendimentos presenciais foram paralisados. No entanto, foi possível publicar o livro *Ludoteca: infância, brincadeira e arte na comunidade* (FONSECA; ALVES, 2020) pela editora IFB, com capítulos de professores e estudantes vinculados ao projeto. Outra ação realizada no período foi a criação de um perfil no Instagram (<https://www.instagram.com/ludotecaifb/>) – que disponibiliza conteúdo relacionado à infância e brincadeiras, além de divulgar as ações e parcerias da LudoIF.

Um novo espaço – quais novidades têm nos impulsionado?

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*⁵
(Mario Quintana)

O trecho do poema acima reflete bem no que acreditamos: nos sonhos, no poder dos nossos sonhos, ou ainda, no como é importante sonhar. Se construímos algo até aqui, foi por meio deles, dos nossos ideais, dos nossos planos, que traçamos e almejamos. O sonho de construir um espaço genuíno, que atendesse às reais necessidades da nossa comunidade escolar, e ao mesmo tempo inovador, que promovesse esse atendimento com uma maior comodidade e utilidade, foi, finalmente, realizado.

No segundo semestre de 2021, o Instituto Federal de Brasília recebeu um recurso externo, sendo parte dele direcionado para o projeto da LudoIF. Com a verba, foi possível reformar a sala da ludoteca e construir um parque infantil, o “Parquinho da LudoIF”, cuja necessidade já havia sido notada anteriormente, compondo, portanto, nosso planejamento.

A respeito da reforma da sala, a ideia era promover um ambiente mais confortável para as crianças, mais arejado, mais lúdico e propício para o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, a partir de atividades interativas e dinâmicas. Para isso, a sala adquiriu uma janela ampla, onde as crianças podem ter um maior acesso ao ambiente externo, um mobiliário adequado, que valoriza a autonomia das crianças, além de uma

⁵ Poema “Das utopias” (1951), de Mario Quintana.

variedade de jogos educativos e de diversos materiais necessários para a confecção de brinquedos de sucata. Afinal, um dos objetivos da LudoIF é possibilitar às crianças momentos de expressão artística e isso se faz colocando “a mão na massa”, por meio da motivação e da criatividade. Comprendemos também que os brinquedos prontos, na sua maioria de plástico, inibem a imaginação e criação, tão ricas na infância.

Figura 2 – Andamento da reforma da sala da LudoIF em 2021



Fonte: Arquivo próprio.

No que concerne à confecção de materiais de sucata, é importante haver momentos para a realização desse tipo de atividade, pois a criança pode se enxergar como protagonista do seu processo de desenvolvimento, como de fato é. Concernente a isso, Machado (1995) afirma que, a partir do manuseio dos materiais de sucata, as crianças ganham liberdade de escolha para utilizá-los de acordo com sua preferência, podendo se expressar e explorar o que está em sua volta da sua maneira, e ainda:

Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora, dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua experiência [...] (MACHADO, 1995, p. 27).

Outro destaque na organização da sala é o “Cantinho da Leitura”, um local aconchegante e prazeroso para incentivar a leitura, em que as crianças podem se esparramar ouvindo as histórias. Esse espaço contém uma parede lousa, que pode impulsionar o registro da imaginação e a descoberta a partir das histórias contadas, ou simplesmente para desenhos livres, brincadeiras, dentre tantas outras funções. Os desenhos e as escritas na parede poderão apresentar um ambiente único, com o estilo e a personalidade das nossas crianças, sendo capaz de contribuir para que se sintam pertencentes àquele espaço.

Entendemos que a ludoteca deve ser um local que acolhe os novos leitores e que seja capaz de promover mais reflexões e criticidade aos leitores fluentes. Fernandes (2008) explica que as brinquedotecas são espaços para atividades lúdicas que envolvem as brincadeiras, mas também a leitura, pois por meio dela as crianças descobrem e compreendem o mundo a sua volta:

O acréscimo de atividades destinadas à leitura e o uso dos livros infantis como objetos lúdicos despertam o prazer, a imaginação e a criatividade das crianças na construção das relações com o mundo. Isso faz com que a brinquedoteca se torne um espaço propício para a primeira leitura e contato com o livro (FERNANDES, 2008, p. 8).

A literatura na infância precisa ocupar um espaço de desfrute, apreciação e deleite, não deve ser usado para ensinar algum conteúdo ou para dar lições de moral. Ao ouvir boas histórias, as crianças se identificam, descobrem novos mundos, se emocionam, riem, choram, se deparam com seus medos, tudo isso em um ambiente seguro e de confiança. Para Souza e Sousa (2020, p. 150), tanto a palavra quanto a vida são as matérias-primas da literatura; assim, a palavra registra a aventura humana, nas suas diversas possibilidades, sejam ruins ou boas: “a literatura também intensifica e dá sentido às experiências dos seres, das mais prazerosas às mais dolorosas”.

Sendo um espaço desobrigado de cumprir um currículo ou diretrizes dos documentos oficiais, dentro da ludoteca podemos oportunizar que o momento da leitura e da brincadeira sejam livres, sem outro objetivo educacional específico, além do objetivo em si mesmo. Nesse sentido, a literatura e a brincadeira acabam se conectando no espaço do imaginário, que é muito fértil na infância.

A literatura, por meio do acesso ao imaginário compartilhado socialmente, inicia a criança no universo dos arquétipos e dos símbolos que permitem conceber e compreender as relações humanas e os dilemas que atravessam a nossa subjetividade. Questões como o bem e o mal, os ritos de iniciação e de passagem, os ciclos da natureza e da vida – tudo isso que compõe as diversas dimensões da vida pode ser compreendido pela criança a partir da literatura (SOUZA; SOUSA, 2021, p. 153).

Para que as crianças vivenciem bem a literatura infantil, é preciso oferecer livros com um repertório amplo, que possibilitem o contato com artistas brasileiros e internacionais, com estéticas diferentes do que costumam ver na TV, com narrativas

diversas e de qualidade. Nesse sentido, uma parte da verba foi atribuída à ampliação do acervo de livros de literatura infanto-juvenil para atender aos diferentes objetivos e leitores. As obras foram acomodadas numa estante mais baixa e própria para o uso, onde ficam ao alcance das crianças, para que elas possam retirar e devolver os livros no local apropriado.

É comum que o adulto tenha receio que a criança estrague os livros, mas, para ela gostar de ler, o livro não pode ser um objeto intocável. É importante dar oportunidade desse contato, para que se construa a confiança do cuidado com o espaço, mesmo que como consequência alguns exemplares passem por amassados, rasgados e sujos. Blenda Oliveira, docente que atua no projeto, relata a importância de a criança manusear os livros para ganhar intimidade com o objeto, poder reler um trecho e rever uma ilustração que gostou:

Todos os livros da LudoIF são catalogados na Biblioteca do IFB – *campus* São Sebastião e podem ser emprestados para que as crianças e suas famílias façam as leituras em suas casas. Dessa forma, as famílias podem saber quais são os interesses literários das crianças, interagir por meio dos livros, compartilhar significados e experiências (OLIVEIRA, 2020, p. 134).

Outra importante aquisição, nessa nova estrutura da LudoIF, foi a construção de um parque infantil, que já era um desejo antigo. A equipe sempre pensou nessa ideia, pois gostaríamos de oferecer às crianças um espaço ao ar livre, que permitisse a exploração da natureza de modo espontâneo, para que elas pudessem experimentar as diversas formas de interagir com o espaço externo.

Figura 3 – Parquinho da LudoIF



Fonte: Arquivo próprio.

É fundamental que a criança se movimente e desafie suas possibilidades corporais em espaços abertos, amplos e naturais. No cenário urbano atual, boa parte dos espaços públicos não são acolhedores à infância: as ruas não são mais opções devido à violência e, no espaço privado, as famílias se apertam em casas cada vez menores. O principal local de socialização acaba sendo a escola. Porém, o modelo escolar predominante consiste em um extremo controle dos corpos e movimentos: para se deslocar, a criança precisa de autorização – até para ir ao banheiro –, e passa boa parte do tempo sentada, em fila, em silêncio, proibida de correr. A cidade cimentada afasta o importante contato dos ambientes naturais – que possibilitam desafios corporais espontâneos (com pisos desnivelados, pedras e árvores para escalar e diferentes texturas). Por isso, acreditamos que os parques infantis, arborizados, naturalizados, com uso de materiais diversos, são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Outro aspecto importante são as interações que ocorrem no parquinho, que podem favorecer a sociabilidade, contribuindo para o fortalecimento das amizades e do companheirismo entre as crianças.

Esse espaço recreativo favorece a prática corporal de uma forma desafiadora e divertida. A partir das brincadeiras e atividades que movimentam o corpo, as crianças podem desenvolver ou aperfeiçoar a coordenação motora, o equilíbrio, a força e a flexibilidade, contribuindo para que fujam do sedentarismo.

Ao projetarmos a infraestrutura do parquinho, priorizamos o uso de elementos e materiais sustentáveis, como a madeira, que foi a base para o parquinho, assim como pneus reaproveitados. Alguns brinquedos foram confeccionados inteiramente com materiais reutilizáveis, como é o caso do xilofone e do sino dos ventos. Os brinquedos musicais foram selecionados com o intuito de possibilitar uma experiência lúdica diferenciada, podendo favorecer o desenvolvimento sensorial das crianças, além de exercitar a concentração, a imaginação e a curiosidade.

Figura 4 – Brinquedo musical – Xilofone



Fonte: Arquivo próprio.

Figura 5 – Brinquedo musical – Sino dos ventos



Fonte: Arquivo próprio.

O parquinho está localizado na parte externa do prédio onde fica a sala da LudoIF. Os dois ambientes ficam bem próximos. Ele fica ao lado da “Sala da Árvore”, uma sala externa, à sombra de uma árvore, construída com o intuito de promover um ambiente agradável para as aulas de Artes, principalmente nos períodos da seca, quando os estudantes têm a oportunidade de aprender em contato direto com a natureza.

Também houve uma preocupação com relação à acessibilidade do espaço, que foi feito um nivelamento na área, juntamente com um caminho cimentado para que o acesso de todos os estudantes se dê sem intercorrências. Além disso, foi realizado o plantio de duas árvores da flora do cerrado na área interna do parquinho, para favorecer futuramente um ambiente mais fresco para o local. O solo do parquinho contém grama batatais e piso emborrachado em áreas específicas para a absorção de maiores impactos.

Os brinquedos escolhidos para o parquinho visam estimular a descoberta e a curiosidade, já que a estrutura como

um todo propõe brinquedos multifuncionais, podendo ser explorados de maneira não convencional, a partir da imaginação das crianças, estimulando a criatividade por meio de invenções e novas formas de uso.

A construção do parque infantil com certeza contribuirá diretamente para o alcance dos objetivos do projeto e fortalecerá os vínculos entre a comunidade escolar e a comunidade local, sendo mais um espaço para o desenvolvimento e o convívio social das crianças.

Considerações finais

A ludoteca do Instituto Federal de Brasília – *campus* São Sebastião, desde seu início, vem passando por sucessivas melhorias, com o intuito de funcionar como um laboratório para ensino, pesquisa e extensão ligado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como um suporte para as estudantes mães durante o período de aulas.

A inserção de ludotecas dentro de instituições educacionais voltadas para a formação do público jovem e adulto é essencial, tendo em vista que estudantes com filhos, sobretudo mães, precisam que o Estado cumpra seu papel ao compartilhar o cuidado e a educação de crianças, garantindo a essas estudantes o direito à educação.

Um dos desafios que o *campus* tem buscado superar é a diminuição das taxas de evasão dos estudantes, principalmente no horário noturno. Era grande a procura pelo atendimento no período noturno e, devido ao aumento do número de bolsistas, foi possível a ampliação do horário de funcionamento da LudoIF, passando a atender os filhos das estudantes neste turno. O atendimento nos três períodos do dia

democratizou o uso do espaço para todo o público do *campus* e essa expansão tem contribuído tanto para a inclusão das crianças que necessitam de um acolhimento em um local seguro e apropriado, como para a permanência de suas mães no ambiente escolar, que podem dar sequência nos seus estudos com mais tranquilidade.

Destacamos a ludoteca como um local privilegiado para a prática do brincar, um espaço capaz de promover o lúdico no cotidiano das crianças que estão inseridas naquele contexto e de favorecer o desenvolvimento de diferentes aprendizagens por meio das atividades realizadas e dos estímulos recebidos. As crianças atendidas podem ampliar suas habilidades e capacidades, além de exercerem seu direito ao livre brincar. O ato de brincar, sendo um exercício flexível e livre, estimula o desenvolvimento da capacidade cognitiva, psicomotora, emocional e social das crianças de uma forma leve e dinâmica. Também fortalece as relações sociais por meio do diálogo, da cooperação e da afetividade. É a partir dessas premissas que a LudoIF tem desenvolvido suas atividades educativas; o seu foco está na valorização da criança e de todo potencial da infância, uma fase primordial da vida e a base da formação dos indivíduos.

Além de fortalecer os laços com a comunidade e as instituições de São Sebastião, a LudoIF tem sido importante para a formação dos estudantes, dada a aderência dos seus objetivos aos projetos de curso e à integração curricular, sendo realizadas continuamente sob orientação docente, enriquecendo, assim, a experiência discente, especialmente nos aspectos teórico-metodológicos.

A LudoIF, ludoteca pioneira do IFB, pretende se tornar referência a nível acadêmico, social, cultural e artístico para

a comunidade escolar. Também visa incentivar a abertura de outras ludotecas nos demais *campi*. A equipe encontra-se à disposição para colaborar com as futuras ludotecas no que se refere ao apoio pedagógico às monitoras e procurarão, sempre que houver oportunidade, trabalhar em projetos e ações de forma integrada. E, por meio do envolvimento em eventos acadêmicos internos e externos, a LudoIF continuará estimulando o estudo, a criação e o avanço de pesquisas voltadas para as temáticas da infância e do brincar, em defesa dos direitos das crianças.

Referências

ALVES, Cândida Beatriz. As Ludotecas como garantia de direitos a crianças e mulheres: a importância do brincar e do acesso à educação. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES; Cândida Beatriz. **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade**. Brasília: Editora IFB, 2020.

ARAÚJO, Paulo Alves. Ludoteca: espaço de construção do conhecimento por meio do brincar e de desenvolvimento profissional para professores em formação. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES; Cândida Beatriz. **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade**. Brasília: Editora IFB, 2020.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Jaqueline Moraes. **Contando histórias na brinquedoteca escolar**: uma proposta de incentivo à leitura na educação infantil. 2008. 45 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (org.). **Ludoteca**: infância, brincadeira e arte na comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Andrea de Sousa. **Trabalho, família e gênero**: impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

GRECCO, Fabiana Sanches. Trabalhos domésticos e de cuidados sob a ótica da teoria da reprodução social. **Mediações**, v. 23, n. 3, p. 70-102, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34318/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Campus seleciona estudantes para serem extensionistas do projeto Ludoteca**. Publicado em 9 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/saosebastiao/18885-campus-seleciona-estudantes-para-serem-extensionistas-do-projeto-ludoteca>. Acesso em: 27 nov. 2018a.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Abertas as inscrições da Ludoteca em São Sebastião**. Publicado: sexta,

07 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/20633-aberta-as-inscricoes-da-ludoteca-em-sao-sebastiao>. Acesso em: 21 out. 2019b.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Campus São Sebastião recebe crianças de creche para tarde de lazer e brincadeiras**. Publicado: sexta, 26 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/saosebastiao/19124-campus-sao-sebastiao-recebe-criancas-de-creche-para-tarde-de-lazer-e-brincadeiras>>. Acesso em: 3 dez. 2018c.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Campus São Sebastião recebe crianças de creche para tarde de lazer e brincadeiras**. Publicado: sexta, 26 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/21049-laboratorio-de-robotica-e-aplicativos-e-ludoteca-sao-inaugurados-oficialmente-em-sao-sebastiao>. Acesso em: 21 out. 2019d.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Curso de Monitor Infantil e Ludoteca – Encerramento**. Publicado: segunda, 25 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/22622-curso-de-monitor-infantil-e-ludoteca-encerramento>. Acesso em: 26 nov. 2019f.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. IFB. **Campus São Sebastião realiza oficina on-line de Stencil Graffiti: Arte Urbana no Território**. Publicado: segunda, 21 de maio de 2021. <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/26950-ifb-campus-sao-sebastiao-realiza-oficina-on-line-de-stencil-graffiti-arte-urbana-no-territorio>. Acesso em: 01 mar. 2021.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Laboratório de Robótica e Aplicativos e Ludoteca são inaugurados oficialmente em São Sebastião**. Publicado: sexta, 13 de junho de 2019. Disponível em:

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Ludocriarte realiza espetáculo no Campus São Sebastião**. Publicado: sexta, 05 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/20966-ludocriarte-realiza-espetaculo-no-campus-sao-sebastiao>. Acesso em: 21 out. 2019c.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **LudoIF promove atividades no III Silecri**. Publicado: Sexta, 8 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/22493-ludoif-promove-atividades-no-iii-silecri>. Acesso em: 26 nov. 2019e.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **O VII Sernegra terá espaço para as crianças**. Publicado em 11 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/brasil/18921-o-vii-sernegra-tera-espaco-para-as-criancas>. Acesso em: 27 nov. 2018b.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Projeto Ludoteca promove concurso de logomarca para alunos do Campus São Sebastião**. Publicado: sexta, 11 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/20415-projeto-ludoteca-promove-concurso-de-logomarca-para-alunos-do-campus-sao-sebastiao>. Acesso em: 21 out. 2019a.

INÁCIO, Ana Maria Souza; OLIVEIRA, Nilzélia. Maternidade e ensino superior: os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (org.). **Ludoteca**: infância, brincadeira e arte na comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

LUDOCRIARTE. **Site institucional da Associação Ludocriarte**. Disponível em: <https://www.ludocriarte.org/> Acesso em: 1 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MAIA, Fernanda Campos da Silva. **Ludoteca**: Centro de Apoio Materno como política de assistência às mães estudantes do IFB Campus Brasília. Monografia (Graduação em Tecnologia em Gestão Pública) – Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. Contação de histórias para crianças: espaço do lúdico e da imaginação na LudoIF. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (org.). **Ludoteca**: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 1959. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

QUINTANA, Mario. Espelho mágico. Porto Alegre: Globo, 1951.

SANTANA, Ingrid N. da Silva; FONSECA, Mônica Padilha. Entre meninas e meninos: a construção de gênero na brincadeira de faz de conta na Educação Infantil. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (Org.). **Ludoteca**: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

SOUZA, Adriéle de Lima; FONSECA, Mônica Padilha. O papel pedagógico do recreio e o direito ao livre brincar na escola. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES; Cândida Beatriz (org.). **Ludoteca**: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

SOUZA, Clara Etienne Lima de; SOUSA, Rafael Batista de. Literatura infantil: um convite à reflexão. *In*: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (org.). **Ludoteca**: infância, brincadeira e arte na comunidade. Brasília: Editora IFB, 2020.

TV IFB. **Brinquedoteca - Conecta Jovem**. Publicado em 9 de ago de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v1I_iWJB3hY. Acesso em: 27 nov. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ERÉPOMTECA: A ARTE E O BRINCAR PARA A RE-EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Valéria de Figueiredo

Éré – brincar em Iorubá

Pom – brincar em Tupi

Iniciando a conversa...

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2007) e Caillois (2017), além de outros estudiosos, nos permitem fazer essa afirmativa, uma vez que pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanentes entre os atores sociais. Contudo, Luckesi (2014, p. 13) alerta que:

[...] ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele).

Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo de experiências e significados, que permeiam a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas.

Dessa forma, busca-se a estética da vida, articulando com a derivação do grego *aísthesis*, no sentido radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. Assim, o ambiente de formação, seja este escolar ou não, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, tem centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância e em etapas posteriores, de forma geral, estes devem procurar levar em conta na sua elaboração elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (WAJSKOP, 2001; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética. Assim é que para Castro (2018):

[...] *poíesis* é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego *lógos*, sendo uma tradução possível para o português *linguagem*. Por isso, a *poíesis* se torna em arte a medida de toda obra, uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo.

Estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das *Poéticas da Existência* no sentido que Castro (2018) aponta e o lúdico é um dos elementos que permeia as maneiras de ser e estar no mundo. Diante dessa construção permanente da existência humana como *poíesis*, algumas questões se levantam inicialmente para reflexão: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as *Poéticas da Existência* de cada sujeito, individual e coletivamente?

Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de arte e cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais e de seus processos criativos, materiais e simbólicos?

Por pensarmos o lúdico na interseção entre o individual e o coletivo, *EréPomteca* traz esta dimensão com foco nas matrizes afro-brasileiras e indígenas e se constrói tomando por base duas palavras-chave que encerram mundos: *Eré* – brincar em Iorubá e *Pom* – brincar em Tupi; partimos de ideias que ultrapassam tempos e ancestralidades que ainda hoje celebramos no nosso dia a dia.

Nesse sentido, pensar o universo do brincar como espaços e dimensões da reflexão e da prática de uma educação para a *re-educação* das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004a) torna-se fundamental no processo educativo em várias instâncias, modalidades e níveis de ensino, fundamentada nas premissas de uma educação antirracista, tarefa de todos.

A partir de tais questões, o texto propõe diálogos sobre o lúdico e o brincar como atividades humanas que também produzem e organizam sentidos. Inicialmente abrangemos o assunto de forma mais geral; logo após, passando por documentos e leis que rezam sobre o lúdico como direito garantido a ser efetivado e, mais adiante, ressaltamos a importância do lúdico na formação de professores de Artes, como um eixo propositivo das *Poéticas da Existência* que constituem a cada um/uma de nós, apresentando o projeto de formação docente *EréPomteca* com possibilidades de ser desenvolvido no *chão da escola*.

Cosmopercepções e cultura lúdica

Os fenômenos sociais podem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Como parte da condição humana, o lúdico é pensado também de acordo com a diversidade de *cosmopercepções* de mundo. Sobre a utilização de *cosmopercepção* no lugar de *cosmovisão*, Oyěwùmí (2002, p. 3) ressalta que:

[...] o termo 'cosmovisão', que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo 'cosmopercepção' é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, 'cosmovisão' só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e "cosmopercepção" será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos.

Com o sentido de *cosmopercepção*, nas sociedades indígenas, de maneira geral, não há, como nas sociedades ocidentais produtivistas, a interrupção para a brincadeira, visto que trabalho e lazer não são pensados como categorias antagônicas complementares (DOMINGUES-LOPES; OLIVEIRA; BELTRÃO, 2015). Como apontam as autoras, a expressão nativa *brincadeira* traz em si uma gama de conceitos que podem variar e, nas sociedades indígenas de maneira geral, as atividades referentes ao brincar e às brincadeiras:

[...] se circunscrevem aos momentos de interrupção da rotina, posto que, como não há espaço formal para aprendizado, antes ou depois da chegada dos brancos, a aldeia e o território são espaços de sociabilidade e de educação, com os eventos sociopedagógicos acontecendo, por exemplo, a caminho do roçado, na mata, no rio; enquanto se praticam as atividades rotineiras, pois se aprende fazendo (DOMINGUES-LOPES; OLIVEIRÁ; BELTRÃO, 2015, p. 28).

Ainda pelas matrizes africanas e afrodiáspóricas, o lúdico é um dos valores civilizatórios que compõem esse pensar e não pertence somente à condição infantil, mas é intergeracional (ARAÚJO; DIAS, 2019). Este sentido *lúdicoestético* dialoga diretamente com os valores/referências civilizatórios afro-brasileiros em suas dimensões, quais sejam: memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, axé/energia vital, corporeidade, ludicidade, circularidade (TRINDADE, 2010)¹.

Cada valor enunciado traz em si dimensões que compõem o sujeito como um todo, sem apartá-lo da vida como construção e fruição diária. Destacamos aqui a ludicidade como central ao argumento do texto ora em tela, pois, como ressalta Cunha (2016, p. 16):

[...] não é possível delimitar a ludicidade negra a um conjunto fechado de brinquedos, folguedos e brincadeiras. Em verdade, nem é possível falar de uma ludicidade exclusivamente africana ou afro-brasileira, em virtude dos processos de trocas e misturas culturais, muitas vezes violentos, impostos pela colonização da África e pela lógica da Diáspora.

¹ Projeto “A cor da Cultura” (2006). Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=10963>. Acesso em: 05 jun. 2022.

Não há, como afirma Cunha (2016), um conjunto fechado que se possa nomear como lúdico nas culturas africanas e afrodiaspóricas, mas ao contrário, as trocas culturais proporcionaram possibilidades mais amplas e diversas que dizem respeito às brincadeiras e à própria ludicidade.

Quando se fala em lúdico, a presença da memória também se faz bastante aguda. Para Peralta (2007, p. 5), “[...] a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista ‘instrumental’, mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo”, ou seja, a memória social permeia e se constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente.

Desse modo, a noção de “lugares de memória”, tal qual Pierre Nora (1993, p. 13) descreve, articula essa noção aos jogos, brinquedos e brincadeiras como restos, lugares que nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea: “que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. Um *lugar de memória* sempre o é de quem, de quê e de que época, pelo menos. Pensar lugar de memória é também poder particularizar e singularizar memórias e lembranças, pois “o que recordamos, enquanto indivíduos é sempre condicionado pelo facto de pertencermos a um grupo” (PERALTA, 2007, p. 6).

Portanto, essas memórias se materializam em práticas e objetos, tais como, jogos, brincadeiras e brinquedos, uma vez que trazem em si histórias de criação, expressões de arte que perpassam gerações e se repetem, com variações, nos tempos contemporâneos: uma bola traz em si a história do percurso humano através dos tempos em sua ancestralidade de criação e de utilização.

Assim é que Brougère (1998, p. 103), na perspectiva da Cultura Lúdica, aponta que “[...] brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real”. Sob a perspectiva de Brougère (1998, p. 105), o jogo, o brincar e a brincadeira se inserem em um “sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido”. Não há ludicidade isolada dos grupos sociais, posto que o que lhe dá sentido são os diversos e mais variados contextos de existência, sejam estes materiais e/ou simbólicos.

O *tempo da memória* relacionado ao lúdico nos faz indagar: por que sabemos tão pouco das brincadeiras de matrizes africanas e indígenas? Por que nos currículos dos cursos de licenciaturas é [ainda] pouco o estudo curricular da história da África e dos povos indígenas/originários? Questionamentos que se acentuam ainda mais quando se pensa o Brasil como um país de ancestralidade indígena e africana, bem como de outros povos de origem europeia, que vêm tendo mais destaque nos currículos escolares. Desses últimos, a herança ibérica nos fala mais explicitamente nas cantigas, nas bonecas de tez clara, nas rimas populares e quadrinhas, dentre outras manifestações histórico-culturais.

Perspectivas legais e formação de professores de Artes

Quando começamos a investigar mais a fundo algumas dessas manifestações e artefatos que dialogam com a ludicidade, a etnicidade afro-indígena nos espaços educacionais formais em sua dimensão legal é também indicativo de que a temática seja efetivada em ações, projetos, conteúdos sistematizados nos currículos de forma mais ampla.

O brincar tem centralidade como elemento componente no rol de direitos garantidos e previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16: “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – **brincar**, praticar esportes e divertir-se; [...]” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Além do brincar como um direito inalienável da infância e da adolescência, é de suma importância nos processos educativos, compreender que há diversidade nestas fases do desenvolvimento postas, muitas vezes, como únicas.

Mais adequado é enfatizar *infâncias/adolescências*, categoria multifacetada composta por múltiplas possibilidades e formações sócio-históricas e de matrizes culturais diversas. Esse ponto se fundamenta no artigo 58 do ECA que aponta que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, articular o Ensino de Artes em seu fazer lúdico é contribuir diretamente também para assegurar, democratizar e consolidar uma educação de qualidade em sua diversidade de produção e com acesso aos bens culturais e artísticos.

Em face dessas questões centrais, a temática que envolve o trabalho com o lúdico, tomando por eixo central as matrizes afro-indígenas, também se fundamenta nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, alterando o artigo 26º da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que preconiza como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, trazendo aos cursos de Licenciatura a responsabilidade dessa formação, pois são estes licenciandos que atuarão nos espaços de educação, como docentes, gestores e profissionais da educação (BRASIL, 2008).

Destacamos, ainda, como base legal, a Resolução CNE/CP nº 01/2004b, artigo 2º, parágrafo 2º, quando aponta que “o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas”.

Assim, se trata também de fortalecer a *justiça curricular*, conforme aponta Torres-Santomé (1998), possibilitando que as vozes deliberadamente apagadas e subalternizadas nos desenhos curriculares tradicionais falem por si mesmas, estabelecendo diálogos contra-hegemônicos e de valorização da diversidade na/da formação humana, tendo como objetivo as premissas de uma educação antirracista em suas práticas cotidianamente desenvolvidas.

Formar professores para trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena pode significar minimamente sensibilizá-los para a sua importância no desenvolvimento das infâncias e, nesse momento da sua formação, é importante que busquem a origem sócio-histórica dos jogos e das brincadeiras em seus elementos fundamentais. Isso poderá ampliar o diálogo intercultural de seus conhecimentos e, como consequência possível, das classes escolares nas quais vão desenvolver as atividades propostas.

A ludicidade abre espaço para o improvável, para uma busca de recriação da realidade, acionando a percepção, a imaginação, a potência da representação de cenários imaginários, dimensões do processo criador que também se mobiliza na arte. Como nos processos artísticos, não há mera imitação do real, mas possibilidades de articulação do universo simbólico e criador (MARTINS, 2014).

Reafirmando a universidade como espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar a arte e o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa/práticas mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter/multi/trans/disciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento e da formação.

Sistematizar esses estudos metodologicamente contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, a Licenciatura em Artes Visuais em suas especificidades teórico-práticas, metodológicas e didático-pedagógicas.

EréPomteca no chão da escola: um projeto de formação

Estar no *chão da escola* é fundamental para que os licenciandos possam ter contato direto com aspectos conceituais-teóricos-práticos-metodológicos que envolvem o exercício da docência no *lócus* da prática didático-pedagógica escolar. Dessa forma, oportunizar ao estudante de licenciatura essa experiência agrega à sua formação a dimensão prática como necessária à reflexão na *ação para a ação* (SCHÖN, 2000), estabelecendo interfaces que potencializam e fortalecem a profissão docente como carreira e estudo permanentes.

Martins (2014, p. 83) apresenta reflexões sobre a “estreita relação entre arte e vida”, apontando a não dissociabilidade do ensinar arte e do fazer lúdico. A autora apresenta uma série de iniciativas de trabalhos de arte realizados de forma lúdica, resultando em jogos e brincadeiras, em ações expressivas no curso de processos criativos e suas produções. Tomando por base essas premissas, o Ensino de Artes ocupa lugar de destaque no âmbito escolar, tendo em vista que os objetivos da

disciplina Arte têm como norte instigar o posicionamento crítico e ativo em concomitância com o desenvolvimento de metodologias inovadoras, propostas que serão dinamizadas a partir das atividades previstas para a ação dos licenciandos quando no espaço escolar.

Frente a esses aspectos centrais para a formação docente inicial na licenciatura, o lúdico é parte importante das didáticas implementadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mas não só), aliando em suas dimensões processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, seja das crianças como estudantes, bem como dos estudantes como licenciandos. Assim, dinamizar práticas de Ensino de Artes com a articulação dos aspectos de ludicidade abre possibilidades de elaborar e (re)significar processos criativos que se articulam e não se apartam de processos afetivos e cognitivos, tão necessários para as aprendizagens.

Os licenciandos em Artes Visuais se preparam para atuar como docentes em classes da Educação Básica, bem como ocupar funções de gestão em espaços escolares e não escolares de educação. Por esta razão, destacamos o projeto em tela como central nesta formação, buscando proporcionar-lhes reflexões sobre aspectos conceituais, teórico-práticos e metodológicos que se estabelecem e se efetivam no ambiente escolar, nos cotidianos, nas trocas e construção de saberes múltiplos, que podem estar entrecruzados e perpassados pelos aspectos lúdicos.

Desenvolver e fortalecer a rede de saberes e fazeres como um *espaçotempo* de troca e construção amplia as possibilidades da formação profissional dos licenciandos, bem como sua formação pessoal, pois acreditamos serem amalgamadas as dimensões pessoais com as profissionais nas práticas docentes, bem como nos processos de *ensinoaprendizagem*.

Rede de saberes, rede de fazeres, redes de formação, urdidas pelos mesmos fios que se entrecruzam nas dimensões pessoal e profissional, sem esgarçamento. Dewey (2010, p. 501) sugere que “toda experiência direta é qualitativa, e as qualidades são o que torna a própria experiência de vida diretamente preciosa”. Assim, para o autor, não há experiências iguais e cada uma é única em sua plenitude para cada um de nós.

Dessa forma, pensar *EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais* como um projeto permanente de formação docente pretende contribuir na/para a formação dos licenciandos como estratégia de formação inicial e, mais adiante, de formação continuada, para uma educação antirracista na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos, bem como com o fortalecimento da tríade constitucional que prevê o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988)², pilares de uma universidade socialmente referenciada e democrática, que se estende para a garantia e fomento da Educação Básica de qualidade e de acesso a todos(as).

No *chão da escola*, a estratégia da observação-participante pode permitir ao licenciando se ambientar no espaço da unidade escolar, convivendo e buscando entendimentos sobre os cotidianos peculiares da unidade escolar. As anotações e os registros realizados a partir dessas observações podem oportunizar o planejamento de ações coletivamente, as quais serão dinamizadas com as crianças e interessados na/da comunidade escolar interna e externa. Nesse ir-e-vir, os relatórios se estabelecem como importantes registros sistematizados de anotações

² “Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

das ações desenvolvidas com as reflexões sobre a prática, permitindo elencar pontos para serem aprofundados em estudos e pesquisas concomitantes e/ou posteriores ao projeto.

Ao longo de sua implementação, *EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais* prevê como um de seus impactos mais relevantes, além da formação dos licenciandos de Artes Visuais no *chão da escola* vivenciando os cotidianos escolares, a ampliação do repertório lúdico dos envolvidos no projeto. Isso pode ser feito a partir da elaboração de ações que envolvam a confecção/elaboração de jogos, brinquedos e brincadeiras com conteúdo de artes; a construção de metodologias didático-pedagógicas criativas/ inovadoras que envolvam conhecimentos de artes e aspectos lúdicos, tais como, construção de jogos de artes, brinquedos, artefatos lúdicoartísticos; a integração escola básica-universidade em diálogos que possam se estreitar e de possibilidades tanto para a unidade escolar, quanto para os licenciandos. Ou seja, implementar ações na/com a escola e sua comunidade é buscar oportunidade de compartilhamento de construção de *saberesfazeres* que podem se articular aos planejamentos e às práticas didático-pedagógicas do/no dia a dia da escola, buscando a ampliação da formação do professor de Artes Visuais.

Considerações finais

Afirmando o eixo seu formativo, *EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais* tem por base as dimensões ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis e permanentemente articuladas entre si. Partindo desse ponto, pensar nas escolhas acadêmicas que envolvem ensino-pesquisa-extensão é buscar entender essa tríade como inseparável, sem, prioritariamente, haver escolhas isoladas: são dimensões intercambiáveis.

A dimensão do ensino envolve aspectos que tangenciam e adentram as outras dimensões, pesquisa e extensão, pois, para se ensinar, são necessários a pesquisa, os conhecimentos produzidos e sua publicização, o que caracteriza a extensão.

A dimensão da pesquisa traz a produção do conhecimento em sua gênese, construindo e produzindo conhecimentos que podem ter ou não uma aplicação imediata. Dessa forma, a pesquisa é também uma opção política, pois a própria produção do conhecimento depende de condições materiais que determinam a forma como essa pesquisa será empreendida. Ainda mais em tempos de contingenciamentos, como os que temos vivenciado atualmente, proporcionar o diálogo dos estudantes com a escola é atestar a importância do impacto social que a formação traz, fortalecendo e indo ao encontro de que a formação inicial e continuada promova mudanças, melhorias e avanços sociais, econômicos, culturais. É uma atitude política de garantia de espaços de formação e diálogos mais amplos com a sociedade e seus diversos e complementares estratos.

Pensando a extensão como uma publicização do que se ensina e pesquisa na universidade, as comunidades interna e externa completam esse processo de ensino e pesquisa. Assim, as três dimensões, indissociáveis entre si, envolvem aspectos relativos ao conhecimento técnico-científico e não há escolhas que excetuam; ao contrário, as dimensões se complementam e se referendam na sua implementação cotidiana.

Em seu desenvolvimento, *EréPomteca* pretende articular continuamente essas três dimensões fortalecendo uma *Epistemologia da Prática Docente*, aquela que é construída no chão da escola, nos embates dos/nos cotidianos que formam o professor em diálogo constante com aspectos teórico-práticos, os quais se fortalecem e se impactam mutuamente na formação docente.

É importante sensibilizar o licenciando em sua formação para que ele possa se sentir representado pelas brincadeiras, pois estas fortalecem valores históricos, sociais e étnico-raciais do povo brasileiro e é desejável que façam parte das atividades escolares, pois isso significa contato com costumes regionais, indígenas e afrodiaspóricos.

Oportunizar formação aos futuros docentes, pensando em articular aspectos de ludicidade nos diversos espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, é pensar de que forma estes ambientes podem propiciar, construir e partilhar conhecimentos. Assim, pensar jogos de outras culturas e etnias é ressignificar a formação docente e propor reflexões mais amplas e que se articulam sobre as raízes e significados dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Pensar o lúdico em sua dimensão de formação é pensar o sensível que há em nós, em cada pessoa, que traz em si a humanidade que não se aparta de sua ancestralidade e dos conhecimentos construídos e compartilhados coletivamente.

Referências

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, p. 01-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688368>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004a. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 1990. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Dossiê Rev. Fac. Educ.**, [s.l.], v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução Maria Ferreira; revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

CASTRO, Manuel Antônio de. *Poíesis*. 2018. *In*: **Dicionário de Poética e Pensamento**. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural**. Castanhal, PA: Edição do Autor, 2016. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 01 ago. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. **Revista Desidades**, [s.l.], n. 3, ano 6, p. 25-39, 2015. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades-6-PORT2.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 57-78.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARTINS, Miriam Celeste. Cultura Lúdica: aproximações com a Arte/Educação. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (org.). **Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014. p. 86-96.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa**, n. 2 (Nova Série), p. 04-23, 2007. Disponível em: [http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta\[1\].pdf](http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf). Acesso em: 04 mar. 2022.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WAJSKOP, Gisella. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBRE AS AUTORAS

Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos - Doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1960). Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo (1948) e em Psicologia - Columbia University (1956). Docente Titular aposentada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis/Unesp. Docente convidada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Perito das Nações Unidas na Espanha e África Ocidental. Convidada pela Universidade Central de Venezuela e Universidad La Laguna, Espanha. Titular da Cadeira nº 30, da Academia Paulista de Psicologia. Editora do Boletim Academia Paulista de Psicologia há 16 anos. Expressivas publicações em livros, capítulos de livros, artigos em revistas científicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5125932868410949>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-5263>. E-mail: juanaidyl@gmail.com.

Ana Valéria de Figueiredo - Professora do PPGArtes/ UERJ e Professora Adjunta no Instituto de Artes da UERJ. Professora PPGE/UNESA e Professora Adjunta da Universidade Estácio de Sá (UNESA) nas Licenciaturas/ Pedagogia. Coordenadora da Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu. Membro da Rede Interinstitucional de Ações Coletivas de Universidades do Brasil e América Latina (RIA). Líder de Pesquisa dos Grupos: PAVIS Pesquisa em Arte e Visualidades (UERJ); GEPA Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem (UNESA). Coordena pesquisas sobre a Pedagogia das Visualidades e Estéticas do Lúdico. Atuou 30 anos na Educação Básica como Professora de Artes nas redes públicas e privadas. Mestre em Educação e Doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-Rio. Licenciada

em Educação Artística pela UFRJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6434170770324585>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5029-3276>. E-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com.

Angela do Céu Ubaiara Brito - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2013). Líder do Grupo de Pesquisa Ludicidade, inclusão e Saúde (LIS). Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Profª. Adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e do Programa de Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2696181179461504>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8301-2653>. E-mail angela.brito@uepa.edu.br

Cândida Beatriz Alves - Graduada em Psicologia pela UnB, mestre (2013) e doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (2017) pela mesma instituição. Atua no Grupo de Pesquisa Redescobrir - Educação, Cultura e Práticas Inovadoras (IFB). Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, inclusão, divisão sexual do trabalho, educação profissional e pensamento decolonial. Foi professora de Psicologia no Instituto Federal de Brasília (IFB) de 2012 a 2023 e atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9321950620549034>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398>. E-mail: candida.alves@ifb.edu.br.

Fabiana Maria Roque Chaves - Doutora em Sociologia do Conhecimento, Cultura e Educação pela Universidade Nova de Lisboa - Portugal. Mestre em Ciências da Educação, linha Teoria e Desenvolvimento Curricular-Mediação

em Educação pela Universidade de Lisboa-Portugal. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós-Graduação em Ciências da Religião. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais-Brasil. Professora na Faculdade de Viçosa (MG). É Orientadora de Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Fundamentos da Educação, Educação Inclusiva, Mediação em Educação, Educação Infantil e o Brincar. Membro do Grupo de Pesquisa GATE/UFV Universidade Federal de Viçosa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0892218766704848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1948-7264>. E-mail: fabianamrchaves@gmail.com.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover, da Rede de Investigadoras/es educativos em México - REDIEE e Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa (RIIE). Exerceu a vice-presidência Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED de dezembro de 2019 a dezembro de 2021. Coordenou o Programa

de Pós-Graduação em Educação da UEPA de 2014 a 2021. Professora da Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Paulo Freire- NEP/UEPA. Bolsista produtividade do CNPq2. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

Janelle Nunes Tavares - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Membro do Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde (LIS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2162-1394>. E-mail: janellenunes89@gmail.com.

Juracy Machado Pacífico - Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Doutorado em Rede e Diretora eleita do Núcleo de Ciências Humanas (NCH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN). Integrante da Rede de Pesquisas com e sobre Crianças da Amazônia (SAMAÚMA). Coordenadora do Laboratório do Brinquedo e da Ludicidade (LABRINTECA). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3051710228899281>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>. E-mail: juracypacifico@unir.br.

Jussara Santos Pimenta - Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd-UERJ. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora Adjunta IV do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus Porto Velho, Brasil. Coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória – MNEMOS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6972809956894530>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5283-2509>. E-mail: jussara.pimenta@unir.br.

Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Doutorado Profissional, mestre em Psicologia e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora em cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino em Porto Velho-RO. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN/ CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2215437646037376>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0794-6520>. E-mail: marasella@gmail.com.

Maria da Piedade Resende da Costa - Doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1992). Participou da formação da profissão de Fonoaudiólogo (1965). Após o reconhecimento da profissão em 1981 obteve o título de Fonoaudióloga. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com orientação no mestrado, doutorado e supervisão de pós-doutorado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial desde 1992. Publicou livros sobre Alfabetização para Deficientes Intelectuais, Matemática para Deficientes Intelectuais, Ensino de Surdos, Surdocegueira, Deficiência Múltipla e Educação Especial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2791098416503955>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>. E-mail: piedade@ufscar.br.

Maria Celia Rabello Malta Campos – Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970). Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) desde 2014. Conselheira vitalícia da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae (1987), com experiência em psicopedagogia clínica, supervisão e docência em cursos *latu-sensu* de Psicopedagogia, além de elaboração de currículos de cursos da área. É pesquisadora na área de jogos e aprendizagem, tendo integrado o GT “Os jogos e sua

importância para a Psicologia e a Educação” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Atua em assessoria a redes de ensino e escolas para formação de professores e tem experiência na área de Educação e em Psicopedagogia, com ênfase em Didática da leitura-escrita e da Matemática no Ensino Fundamental, Avaliação e Desenvolvimento do potencial de aprendizagem, estratégias de mediação nos processos ensino-aprendizagem. Tem publicados artigos e capítulos de livros acerca dos temas em que atua: avaliação e intervenção psicopedagógica, jogo e aprendizagem, formação de professores, metodologias ativas de ensino, mediação. É organizadora e/ou coautora dos livros “Atuação Psicopedagógica Institucional: brincar, criar e aprender em diferentes idades” (2012, Editora WAK), “Oficinas de Jogos e a construção do Conhecimento” (2015, Editora WAK), “Jogos na Psicologia e na Educação” (2013, Casa do Psicólogo). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8445373711747966>. E-mail: mcmalta48@gmail.com; contatoabbri@gmail.com.

Mônica Padilha Fonseca – Pedagoga e Mestre em Educação (UnB). É professora no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília - IFB/Campus São Sebastião. Atua no Grupo de Pesquisa Redescobrir - Educação, Cultura e Práticas Inovadoras (IFB). Coordenou e participa como membro do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão LudoIF. Tem se dedicado a pesquisar processos educativos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com os enfoques: educação libertadora, práticas inovadoras na educação, a importância do brincar, corpo e movimento e literatura infantil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7005194589383488>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4793-2166> E-mail: monica.fonseca@ifb.edu.br.

Samara Menezes Campos – Bolsista do Programa Institucional de Bolsas em Iniciação Científica (PIBIC) e discente do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1311783682568715>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-3696>. E-mail: samara.menezes.camp@gmail.com.

Silvana Maria Moura da Silva - Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia/UFSCar (2009). Doutorado em Educação Motora/UNICAMP (1998). Mestrado em Educação Especial/UFSCar (1994). Docente Titular da Universidade Federal do Maranhão (2015), lotada no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), com exercício no Departamento de Educação Física (1990). Graduação em Educação Física/UFMA (1987). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial Inclusiva na Educação Básica e Superior. Docente dos Mestrados em Educação e em Educação Física. Atuação: Educação Física Inclusiva, Esporte Adaptado, Educação Inclusiva, Intervenção Precoce, Deficiência Visual. Brinquedoteca Hospitalar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7591249364471347>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9331-6319>. E-mail: silvana.moura@ufma.br.

Tânia Regina Lobato dos Santos - Pós-Doutorado na PUC-RIO (2010). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983). É professora Titular da Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.

Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE-UEPA. Coordena o Grupo de Pesquisa Infância Cultura e Educação. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA. Representante UEPA e vice-coordenadora do Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará -FEIPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1033138909231401>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2739>. E-mail: tania02lobato@gmail.com.

Tereza Alice Amaro Medeiros - Pedagoga, mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária (2018) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal. Tem experiência como professora nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É professora da área de Pedagogia no Instituto Federal de Brasília, *Campus* São Sebastião, desde 2015. Atualmente é coordenadora do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão LudoIF. As áreas de interesse de pesquisa envolvem: EJA, Educação Profissional e Currículo Integrado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4221428509997680>. E-mail: tereza.medeiros@ifb.edu.br.

A obra contou com financiamento da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERÓ), a partir do Edital nº 18/2020 - CAPES/FAPERÓ, sobre apoio aos Programas de Pós-graduação emergentes e em consolidação em áreas prioritárias nos estados.

