



ADRIANA FRIEDMANN

Crianças e culturas em diálogo: o brincar na Educação Infantil

Obra de apoio pedagógico

 MODERNA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 Educação Infantil - Categoria 2
Código da obra:

0246 P26 0103 000 003



ADRIANA FRIEDMANN

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Doutora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, na área de concentração Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Concluiu o estágio de pós-doutorado no Instituto de Artes de São Paulo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pesquisadora, formadora e consultora. Assessora da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo em processos de escuta de crianças. Coordenadora de cursos de pós-graduação, de cursos livres e grupos de estudos. Autora de livros e artigos na área.

Crianças e culturas em diálogo: o brincar na Educação Infantil



Obra de apoio pedagógico

1ª edição
São Paulo, 2024



Edição de texto: Gabriel Rath Kolyniak, Patrícia Capano Sanchez
Assistência editorial: Patrícia Santana Tengan, William Magalhães
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Renata Palermo
Gerência de design, produção gráfica e digital: Patrícia Costa
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin
Capa: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin
Imagem da capa: © Pieter Bruegel. *Jogos infantis* (detalhe).
Óleo sobre madeira, 118 cm x 161 cm. Museu de História da Arte, Viena.
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Dayane Santiago
Editoração eletrônica: Select Editoração
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Friedmann, Adriana
Crianças e culturas em diálogo : o brincar na
educação infantil / Adriana Friedmann. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2024.

Obra de apoio pedagógico.
Bibliografia.
ISBN 978-85-16-14179-0

1. Aprendizagem 2. Atividades lúdicas
3. Brincadeiras 4. Crianças - Desenvolvimento
5. Educação infantil I. Título.

24-226687

CDD-371.397

Índices para catálogo sistemático:

1. Brincadeiras : Crianças : Desenvolvimento :
Educação infantil 371.397

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Quarta Parada
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
2024

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2



Agradecimentos

A educadores e educadoras que, desbravando as trilhas lúdicas, têm levado brincadeiras, conhecimentos e oportunidades para a vida de tantas crianças.

Às minhas filhas, filho e netas, fonte de inspiração de tantos brincares, desde sempre, parceiras(os) do jogo da vida.

Ao Vital Didonet, querido parceiro e grande inspirador, que teve a coragem e o pioneirismo de dar visibilidade às crianças e mobilizar tantos educadores por este país afora.

Aos membros do coletivo “A vez e a voz das crianças”, pela parceria permanente na defesa das crianças e suas infâncias.

A Rosane Romanini, pelas trocas e pelo apoio na defesa do direito ao brincar.

À equipe editorial da Moderna, pelo incentivo e apoio.



MODERNA

Aos educadores e educadoras
que mantêm a chama lúdica acesa,
porque “sabem”.

Às crianças, nossas eternas “mestras”.





Sumário

Prefácio	07
Introdução.....	10
Uma trajetória pessoal	10
Organização desta obra	12
Capítulo 1 Como as crianças brincam.....	15
Reflexões iniciais sobre o brincar	15
Estrutura e características do brincar.....	17
A perspectiva sociointeracionista sobre o brincar	25
O jogo infantil segundo Piaget.....	27
As ideias de Vygotsky e seus discípulos	38
Desafio para os(as) educadores(as)	40
A contribuição das Ciências Sociais	41
Capítulo 2 As brincadeiras tradicionais, sua importância e transformação	45
O que são brincadeiras tradicionais	45
A transformação do brincar e suas implicações	50
A importância da preservação das brincadeiras tradicionais infantis	53
As brincadeiras tradicionais na educação.....	54
Capítulo 3 O brincar como contribuição para a educação integral.....	55
As atividades lúdicas na escola.....	55
A aprendizagem.....	57
A importância das interações sociais e do contexto sociocultural	58
Conhecer as crianças por meio do brincar	63

Proposta para observação e leitura das atividades lúdicas	68
O papel dos(as) educadores(as).....	70

Capítulo 4 Classificação das brincadeiras infantis 74

Preservação e divulgação de brincadeiras e jogos	74
Brincadeiras tradicionais.....	75
Brincadeiras pós-modernas	81

Capítulo 5 As brincadeiras e suas potencialidades 88

ABC	88
Alerta.....	89
Amarelinha.....	90
Amarelinha africana	91
Ar-terra-mar.....	93
Aumenta-aumenta.....	93
Baleado	94
Barra-manteiga.....	95
Barroca	96
Bingo de números.....	96
Biscoitinho queimado.....	97
Cabo de guerra	98
Caça ao tesouro	98
Caçapinha.....	99
Caracol.....	100
Carrinho de pau.....	101
Castelinho	102
Ciranda.....	103
Concurso de nariz.....	104
Corda.....	105
Corrida com um só pé	106
Corrida de obstáculo.....	107
Curica de folha	108
Dança das cadeiras.....	109

Dedo estalado.....	109
Dedo mindinho.....	110
Dom Frederico.....	112
Dona Polenta.....	113
Elefante colorido.....	114
Em cima do piano.....	114
Estátua.....	116
Farinhada.....	116
Gato mia.....	117
Jogo das prendas.....	118
Jogo de pedrinhas.....	118
Lenço-atrás.....	119
Macaco Simão.....	120
Mãe da rua do disco.....	121
Mímica.....	122
Papagaio.....	123
Parlendas.....	125
Passa-anel.....	127
Perna de pau.....	128
Que horas são?.....	129
Quem está diferente?.....	130
Telefone sem fio.....	131
Vaca amarela.....	131

Capítulo 6 O brincar no século XXI: dos estudos às práticas134

Avanços e desafios na cultura, na legislação, nas pesquisas.....	134
Perspectivas das práticas lúdicas.....	140
Tendências, estudos e publicações.....	144

Considerações finais.....147

Referências bibliográficas.....149

Bibliografia complementar.....	151
--------------------------------	-----

Sobre a autora152



Prefácio

Se escrevêssemos uma lista de coisas que acompanham o ser humano desde sua origem, entre elas estariam – provando, com isso, sua indispensabilidade: os alimentos, para sustentar-se; a casa, para abrigar-se; as vestes, para proteger o corpo; a linguagem, para comunicar-se; e o brinquedo, para viver a liberdade de criar, para dar o prazer de mergulhar no desconhecido, para trazer o mundo das pessoas, das coisas, dos acontecimentos para o círculo das relações objetivas, e com elas formar vínculos, fazer conexões sociais.

Por serem essas coisas necessárias e para que ninguém fosse privado de qualquer uma delas, foram proclamadas como direito humano fundamental. Brincar é um direito da criança. Mas se o ser humano é um ser brincante - *Homo ludens*, no dizer de Huizinga (2004), deve brincar até o fim de sua vida. O mito, o sagrado e a linguagem estão marcadas, desde o início, pelo jogo. Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner, no livro *Amar e Brincar – os fundamentos esquecidos do humano* (2004, p. 224), argumentam que “o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira; e, ainda, que a relação mãe-filho é um relacionamento no brincar”. Para esses dois pesquisadores, brincar não é apenas um ato cultural, é também biológico. No livro, Gerda explica: “Após longa pesquisa, estou disposta a propor que as consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar”.

O poder “mágico” do brincar está em formar um elo afetivo bebê e mãe, entre criança e cuidador, criança e educador. Vale recordar a origem etimológica da palavra brincar: *vínculum* (latim), que significa “laço”, atadura, pingente, vínculo. Segundo Antenor Nascentes, a evolução teria sido a seguinte: *vínculum* ‘*vinclu* > *vincro* > *vrincu* > *brinco* (Nascentes, 1966, p. 114).

Sempre há novas coisas a pesquisar e propor sobre alimentação e saúde, vestuário e moda, casa e conforto no morar, linguagens e comunicação – velhas e sempre novas necessidades humanas. Porém, para além das necessidades, no brincar há mistérios a contemplar, segredos a descobrir, conhecimento e saber a construir. O assunto jamais se esgotará. Jovens pais e novas crianças que vêm ao mundo, novos professores e outras possibilidades originais de conhecer o mundo continuarão a interrogar sobre o significado do brincar e sua relação com a vida da criança e suas possibilidades.

O velho se torna novo em cada tempo e lugar e em cada criança que brinca. Um exemplo dessa constatação está no deslumbramento dos pais diante de seu bebê que brinca com os sons que já consegue articular e na euforia da criança que se mantém equilibrada, nos primeiros metros, sobre uma bicicleta. Tão velhas como a humanidade, as habilidades da fala e do equilíbrio são absolutamente novas nessas crianças, sobretudo quando os olhos que as contemplam têm sensibilidade para a originalidade que representam para cada criança que as experimenta.

Adriana Friedmann se insere na história dos estudiosos do brincar. Ela é uma das mais conhecidas pesquisadoras brasileiras sobre o brincar e as brincadeiras, e decidiu escrever este livro porque tem profundo conhecimento da matéria, uma extensa prática na educação de crianças e uma sólida experiência na formação de professores. Nesses contextos, ela tem proposto e contribuído para a centralidade do brinquedo e do brincar, do jogo e da brincadeira no cuidado e na educação das crianças e adolescentes.

Há um motivo a mais para a Adriana trazer suas ideias aos professores, educadores e cuidadores que atuam na Educação Infantil: o brincar está em risco, se não na vida das crianças, pelo menos no respeito ao tempo de brincar e no uso adequado dos brinquedos. Sirvam estes dois casos reais para ilustrar a situação:

1 – Alexandre passa o dia no trabalho. Os filhos, de 8, 11 e 13 anos, vão à escola de manhã e, à tarde, ficam em casa. Na convivência dos fins de semana, o pai notou que as crianças passam quase o tempo todo no *videogame* e diante da televisão. Preocupado com a vida sedentária e a dependência dos jogos eletrônicos, decidiu interessá-las pelas brincadeiras e jogos que ele amara tanto na infância. Comprou uma bola, uma corda, bolinhas de gude... e convidou os filhos a irem ao quintal – moram em uma cidade da periferia, onde as casas têm quintal, se bem que minúsculo. Fez marcas no chão, delimitou espaços, explicou os jogos. Animadíssimo, convidou os filhos para brincar. Dez minutos depois: “Pai, já chega desse brinquedo. Ele é muito chato”. E correram para o *videogame*.

Seguidas tentativas frustradas, em que convidou filhos dos vizinhos para ter uma turma maior e mais motivação, causaram tristeza e desespero a Alexandre. Confessou a um colega de trabalho: “O que eu faço para meus filhos gostarem de brincadeiras saudáveis ao ar livre? Não desgrudam da televisão e do *videogame*!”. Para aumentar seu desânimo, foi informado de que na escola o único horário em que as crianças podem brincar é o do recreio – uns chutam bola, outros correm para cá e para lá, a maioria fica conversando ou andando sem direção pelo pátio. E há os que passam o tempo do recreio brincando com joguinhos no celular. As aulas de Educação Física, no dicionário das crianças, não entram na categoria “brincar”, porque são exercícios formais de desenvolvimento físico.

2 – Em uma roda de conversa, senhoras falam sobre netos e bisnetos. Dona Rosália despertou a atenção das demais com sua história: “Quando eu era criança, brincava muito com boneca. Ganhei umas importadas, lindíssimas, de louça, rostinhos maravilhosos, roupas bem costuradas. Eu tinha ciúme delas, só deixava outra criança pegá-las se eu estivesse perto, zelava para não quebrarem. Fui guardando minhas bonecas todos esses anos com cuidado e ainda hoje tenho cinco no armário. Nem para minhas filhas e netas eu dei. Agora vejo que foi bobagem: de que serve estarem lá em casa, em uma caixa, bem guardadas? Resolvi dar uma para minha bisneta, que tem 6 anos. Fiz mil recomendações para não deixar cair, não bater, não sujar... Pensei que ela ficaria deslumbrada! Ela a olhou, pegou no colinho por dois minutos e a colocou no sofá. Em seguida, pronunciou com vaidade: ‘Bisa, eu acabei de chegar da Disney. Agora minha meta é Nova York e depois Paris’. Recolhi minha boneca sem dizer palavra e, ao devolvê-la para a caixa de papelão forrada com seda, tive a sensação de que eu a estava colocando no caixão, como se fosse eu mesma me enterrando viva”.

O que essas duas histórias têm em comum? A distância lúdica, que se tornou biológica e social, em síntese, cultural, entre pai e filhos, entre bisavó e bisneta. Eles construíram mundos diferentes, falam línguas distintas e habitam espaços lúdicos aparentemente incompatíveis. Alexandre e dona Rosália deixaram crescer uma distância quilométrica entre seus brinquedos e os de suas crianças. Faltou contato, diálogo e brincadeiras juntos. Os mesmos brinquedos que os afastam hoje são os potenciais agentes de conciliação e (re)aproximação. Somente no brincar juntos, com os brinquedos de ambos os lados (tradicionalizados, objetos da natureza e aparelhos eletrônicos), poderão quebrar o muro e divertir-se no mesmo terreno. E esse brincar juntos é que abrirá as portas afetivas para outras comunicações e convivências.

No primeiro caso, as crianças deixaram de brincar? Não; o que fizeram foi apegar-se aos brinquedos acessíveis e prestigiados em seu meio infantojuvenil. Os jogos eletrônicos e os aparelhos cada vez mais avançados tecnologicamente são a novidade; sua posse e o domínio dos desafios que apresentam têm uma dimensão externa, ou social, e outra individual, ou subjetiva: de uma parte, colocam o usuário na “onda”, dão-lhe assunto para as conversas com seus pares e, de outra, o desafio constante de superação, em graus progressivamente mais intrincados, constrói a experiência de sucesso, o autoconceito de capacidade intelectual, reforça o gosto pelo difícil e sempre mais complexo. Então, está tudo bem? Também não, porque a exclusividade ou o excesso desses novos meios lúdicos estão reduzindo o movimento do corpo, desequilibrando o conjunto do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. Estão vivendo sem “vínculo” afetivo. Os filhos de Alexandre estão nesse caminho.

Mas a origem do problema não está só em casa. A distorção da pedagogia cognitivista e conteudista, em instituições forçadas a transmitir informações, acumular conhecimentos prontos e treinar os alunos para competir na conquista de melhores posições sociais e trabalhos mais bem remunerados e de maior prestígio, está expulsando o brincar da escola. Um tremendo equívoco, cujas consequências já se fazem notar: estresse na infância, perda do gosto de estudar, depressão, obesidade e lotação das clínicas de psicologia infantil.

Pais e professores mais atentos estão percebendo o desvio de rota da pedagogia que dá as costas para o brincar. Os argumentos que escamoteiam o brinquedo na escola são facilmente desmascarados. “Reconhece-se o seu valor, mas infelizmente não sobra tempo para brincar”, dizem uns. “Criar situações lúdicas toma muito tempo do professor”, dizem outros. “Os pais preferem a escola que leva o tempo a sério e o ocupa com atividades de aprendizagem”, argumentam outros. Essas afirmações são sofismas que as ciências que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil desmontam. Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Como outros valores da vida, especialmente na infância, o brincar deve continuar sendo estudado por pesquisadores das diversas áreas científicas, mas principalmente na Educação Infantil. Como o faz a Adriana Friedmann, neste tão bem cuidado livro.

Quem sabe os profissionais de Educação Infantil sejam tocados por mais uma flauta (não mágica, mas em ensaio de solfejo) e iniciem a leitura das próximas páginas com esses sons motivadores no ouvido.



Introdução

Uma trajetória pessoal

Algumas imagens, alguns momentos, pessoas ou objetos da infância perduram em nossa memória por toda a vida. Toda essa motivação faz parte de um contexto de vida individual mais amplo e muito particular: o âmbito familiar, socioeconômico e cultural no qual crescemos, a educação que recebemos, o bairro onde moramos.

As lembranças mais vivas são as das férias, quando eu tinha cerca de 9 anos: os livros de **Enid Blyton** inspiravam nossas brincadeiras. Com minha turma, tudo era válido: brincar de médico, de loja, de caça ao tesouro. Construíamos cabanas e organizávamos mil brincadeiras nelas. Jogos de palavras cruzadas, adivinhações... Jogos de ludo, baralho, damas, dados, banco imobiliário. Adorava andar de patinete, pular elástico. Às vezes eu gostava de brincar sozinha.

— *A gente brincava daqueles jogos de criança... A gente fazia representações de artistas, pulava amarelinha. Nossa vida era muito triste depois da Revolução; passamos fome e havia muitas doenças, como o tifo.*

Assim contava minha avó, que passou a infância na Rússia entre 1913 e 1926.

— *Eu pulava amarelinha na calçada, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega. Brincava muito com minhas bonecas, aquelas de louça. Tinha um joguinho de chá de louça e outro de lata: tomávamos chá de mentirinha. Gostava muito também do jogo de saquinhos.*

São essas as lembranças mais vivas que minha mãe tem de sua infância no Uruguai, por volta de 1940.

— *Eu brincava no pátio de minha casa com soldadinhos e índios de chumbo. Brincava muito e andava de bicicleta.*

Assim contava, emocionado, meu pai, cuja infância transcorreu no Uruguai, na década de 1940.

Enid Mary Blyton (1897-1968)

Escritora inglesa de livros infantojuvenis, produziu mais de 600 obras, como as das séries “Os cinco” e “O clube dos sete”.



Tentei voltar no tempo e fiz uma espécie de exercício para lembrar as brincadeiras de minha infância. Vêm-me imagens desordenadas, alguns buracos, diferentes lugares e companheiros de jogo. Na primeira casa, onde morei até os 10 anos, brincava de faz de conta com minha irmã. Com minhas duas bonecas preferidas, o tear e o jogo de saquinhos, meu favorito. A praça, perto de casa, prestava-se para brincar de esconde-esconde, pega-pega, corridas. Mas era na casa de nossa avó que tínhamos mais liberdade para brincar: fantasiávamo-nos com suas roupas, brincávamos de loja.

Por volta dos 12-13 anos, comecei a ter mais contato com grupos de recreação de crianças pequenas, para os quais organizava inúmeras brincadeiras. Eu continuava brincando, especialmente com jogos de tabuleiro. Até hoje não parei de brincar e, sobretudo, de observar com prazer as brincadeiras infantis. A perpetuação desse brincar na vida adulta – que no meu caso se estendeu para o trabalho de formação de educadores – aparece no cotidiano de todo ser humano, em suas atitudes, na escolha de como passa seu tempo livre, dos momentos, lugares e formas criativas com que “desenha seu dia a dia”.

No início da década de 1990, época em que minhas filhas tinham 4 e 6 anos, eu as observava brincar. Dentro de casa, elas ocupavam todos os espaços, transformando-os em escola ou loja. Usavam muitos e diferentes brinquedos e os misturavam para representar diversas cenas e inúmeras brincadeiras de faz de conta. Brincavam com bonecas estilizadas de adultos, bichos de pelúcia e bonecos em miniatura. Montavam cenários, cidades e outras situações lúdicas (cozinhar, vender etc.), com vários objetos. Faziam construções com blocos de plástico injetado ou outros materiais. Brincavam de mamãe e filhinha. Pulavam amarelinha (seguindo as próprias regras e sem muita ordenação ainda) e corda. Brincavam de teatrinho, de se fantasiar. Desenhavam, contavam histórias, dançavam e cantavam. Brincavam ainda com massinha de modelar. Fora de casa, ao ar livre, o espaço, a água e a terra já eram suficientes para mais brincadeiras acontecerem.

Quinze anos mais tarde, em pleno século XXI, pude observar o brincar de uma nova geração. Meu filho, na época com 7 anos, e seus amiguinhos povoavam as brincadeiras com imaginação e energia espelhadas em um mundo de faz de conta, montando cidades imaginárias, apropriando-se das informações da realidade à sua volta e utilizando-as no brincar, dominando a linguagem dos computadores, das redes sociais e dos *videogames*.

E hoje, na segunda década deste século XXI, acompanho a chegada ao mundo das minhas netas, que, com 2 anos de idade, têm um imenso universo lúdico a explorar. Objetos, brinquedos, músicas, histórias, materiais e a natureza são fonte das suas brincadeiras cotidianas, aprendendo todo dia por meio do brincar. Imitam, descobrem, surpreendem-se, experimentam. É na primeiríssima infância que tudo começa!

Às vezes, me pergunto: como teriam sido as brincadeiras das minhas filhas e do meu filho sem tantos objetos de brincar? Talvez como as das crianças que ainda brincam na rua; porventura como as minhas brincadeiras na praça e durante as férias; como as de minha mãe ou as de meu pai, na calçada; ou as de minha avó, no pátio, sem muitos brinquedos.

As crianças crescem em universos “multiculturais”, recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe, avós, avôs ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia). Todo esse “caldo” reflete-se nas brincadeiras, nas quais as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico.

Quando damos oportunidades, a atual geração de crianças também se delicia com brincadeiras tradicionais, que são incrementadas com modernos e cativantes jogos e brinquedos. Oferecer possibilidades para que isso aconteça e garantir o espaço do brincar livre na vida das crianças do século XXI constitui um importante avanço na história do brincar. Hoje em dia, as crianças se ressentem do vazio causado pela ausência de mães e pais, justamente em um dos períodos mais preciosos da vida de seus filhos e filhas: a infância. Nas grandes cidades, a maior parte de mães e pais de todas as classes socioeconômicas trabalham fora de casa e deixam seus filhos e filhas em instituições de Educação Infantil ou sob a supervisão de cuidadores(as) substitutos(as). Em zonas rurais, mães e pais também trabalham e, muitas vezes, as crianças constituem mão de obra adicional ou cuidam da casa e de irmãos. Em comunidades indígenas e quilombolas, a brincadeira e o trabalho caminham juntos entre adultos e crianças, em diálogo e convivência. Mesmo com a influência do mercado e da globalização, as culturas ancestrais encontram espaço e eco e se perpetuam como em poucos grupos sociais.

Ao mesmo tempo, as crianças, principalmente nas zonas urbanas, ficam expostas à influência da mídia, que acaba incentivando o consumo e preenchendo o vazio deixado pela ausência cotidiana de mães e pais. Em comunidades rurais, ribeirinhas ou indígenas, o mercado avassalador do mundo do consumo também alcança e encanta as crianças, criando nelas a vontade de terem os brinquedos veiculados por propaganda e *merchandising*. Na atualidade, muito mais do que no passado, os brinquedos têm se tornado o principal apelo na vida de todas as crianças, uma vez que brincadeiras na rua ou em outros espaços ficam cada vez mais raras. Os brinquedos tornam-se, assim, o carro-chefe das brincadeiras. Apesar de isso reduzir o repertório de brincadeiras das crianças, os brinquedos também têm seu valor, já que por meio deles as crianças também expressam mensagens, valores, desejos e emoções.

Surge, assim, uma inquietação: onde e quando aparecem na escola, espaço de socialização das crianças, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, ribeirinhas, quilombolas ou indígenas, os verdadeiros tempos e espaços dedicados ao brincar, fenômeno essencial de expressão das crianças, possibilidade de viverem infâncias plenas e significativas, e fonte de conhecimento para educadores(as)?

As brincadeiras e jogos estão em constante transformação até os dias atuais, nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não muda. O crescente movimento pela preservação do brincar genuíno, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, tem uma força e importância que atravessam fronteiras, porque diz respeito à preservação dessa linguagem, da essência dos seres humanos e da possibilidade de expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, aprenderem sobre o mundo à sua volta, se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais.

Organização desta obra

Desde a minha pesquisa/tese de mestrado, realizada nos anos 1980, tenho me dedicado a pesquisar e disseminar a importância da preservação do brincar nas vidas infantis.

Essa jornada tem me levado, no decorrer do meu caminho pessoal e profissional, ao desenvolvimento de pesquisas sobre e com crianças, ao desenho de processos formativos com educadores(as), cuidadores(as) e gestores(as); e ao ativismo, incentivando coletivos a se mobilizarem na defesa do direito das crianças de viverem suas infâncias de forma genuína, por meio do brincar e da expressão das

suas múltiplas linguagens. O brincar foi o grande impulsionador para que, a partir dos anos 1990, eu me debruçasse no estudo, na pesquisa e na compreensão de processos de escuta e conhecimento de crianças a partir das suas próprias vozes (Friedmann, 2020).

Com a presente obra, tenho o intuito de reforçar, hoje mais do que nunca, ideias, teorias e caminhos que ajudem os(as) educadores(as) a propiciar, de forma consciente e consistente, oportunidades lúdicas para as crianças. Também tenho em vista ressaltar a importância de deixar as crianças brincarem de forma espontânea e compreender melhor o que elas nos dizem (expressam) com seu brincar, observando-as e percebendo suas necessidades, interesses e potenciais; refletir a respeito do momento, da qualidade e do tipo de proposta que se deve apresentar, quando necessário, oferecendo espaços de voz/expressão às crianças; conhecer as singularidades de cada uma delas, a fim de adequar propostas que as incluam e as reconheçam em suas diferenças individuais e culturais, estimulando a integração nos diferentes grupos e promovendo a valorização da riqueza multicultural de nosso país.

A preservação e a prática do brincar estão, hoje, entre as prioridades e objetivos das instituições de Educação Infantil, escolas, creches, centros culturais, clubes, ONGs, espaços lúdicos e brinquedotecas. Estudos, teses, pesquisas, seminários, práticas e cursos produzidos nas últimas quatro décadas são uma evidência da importância que a área adquiriu e do reconhecimento que esse patrimônio lúdico tem ganhado de norte a sul do Brasil. Desde metrópoles até pequenas cidades, comunidades indígenas, ribeirinhas, rurais, quilombolas, periféricas, inúmeros grupos de entusiasmados(as) educadores(as) vêm dando vida a esses brincares infantis.

É fato, também, que a importância do brincar chegou à lei, com o firme propósito de instrumentalizar os(as) educadores(as) que acompanham o cotidiano das crianças. Isso se evidencia em vários documentos oficiais e movimentos em prol do brincar, desde os anos 1990, dentre os quais:

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990);
- *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998);
- Criação do Dia Mundial do Brincar: 28 de maio, durante a VIII Conferência Internacional de Ludotecas, em Tóquio (1999);
- *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (Brasil, 2005);
- 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 (Brasil, 2005);
- *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006);
- *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006);
- Semana Mundial do Brincar, instituída pela Aliança pela Infância (2009);
- *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009);
- *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, 2. ed. (Brasil, 2009);
- *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010);
- *Guia para a elaboração de planos municipais pela primeira infância* (Rede Nacional Primeira Infância, 2011);

- Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco legal da primeira infância (Brasil, 2016);
- *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018);
- *Guia para orientar ações intersectoriais na primeira infância* (Brasil, 2018);
- *Plano nacional pela primeira infância* (Rede Nacional Primeira Infância, 2020);
- *Mês da Primeira Infância* (2023);
- Criação do Dia Internacional do Brincar pela Organização das Nações Unidas: 11 de junho (2024);
- *Recomendações para construção da política nacional integrada para a primeira infância* (Todos pela Educação; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024).

Nesta obra, dirijo-me especialmente àqueles(as) educadores(as) que atuam e convivem com crianças no dia a dia, no sentido de oferecer caminhos e conhecimentos a respeito de como as crianças brincam, por que e como observá-las e de que modo trazer para o seu cotidiano brincadeiras adequadas às diversidades, aos interesses e às necessidades de cada grupo e cultura infantil, incluindo todas as crianças, sem discriminação.

Organizei o livro em seis capítulos. Em cada um deles sugiro modos de os(as) educadores(as) exercitarem suas reflexões e suas práticas, ações docentes, pedagógicas, diversas e criativas. Ao longo do texto algumas informações sobre autores, conceitos e temas pedagógicos mencionados são destacadas em boxes.

No capítulo 1, reflito sobre o brincar, sua estrutura e detalho as contribuições do ponto de vista da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento e, ainda, das Ciências Sociais. No capítulo 2, trago uma reflexão de como brincadeiras tradicionais têm se transformado e a importância da sua perpetuação no decorrer do tempo. No capítulo 3, aponto as contribuições do brincar para a educação integral; da observação para conhecer as crianças por meio do brincar e discorro sobre o papel dos(as) educadores(as). Uma classificação de brincadeiras tradicionais e pós-modernas é detalhada no capítulo 4.

Algumas dessas brincadeiras são descritas e analisadas em seus potenciais de desenvolvimento no capítulo 5. No capítulo 6, abordo temas atuais sobre a cultura do brincar, o brincar no recreio, o brincar à luz da legislação, e aponto desafios e tendências, tanto com relação às práticas quanto aos estudos na área.

Espero, assim, reafirmar a importância da tendência, já consagrada e amplamente divulgada, de trazer para o cotidiano infantil o brincar, linguagem essencial, e, por meio desta, compreendê-lo mais profundamente, assim como conhecer as crianças, garantindo a perpetuação desse patrimônio cultural da humanidade. Para transmitir de forma imagética um pouco desse patrimônio, o livro traz cenas de interações e brincadeiras em escolas e espaços voltados à Educação Infantil, todas cedidas por profissionais cuja atuação acompanho de perto, com autorização das famílias e das crianças retratadas.

Reforço, muito especialmente, que esta obra está comprometida com a conscientização e a democratização de conhecimentos voltados para professores(as), educadores(as) e gestores(as), sobre a importância do brincar como linguagem expressiva, inclusiva e primordial, no sentido de oferecer oportunidades de tempos e espaços para que crianças de 0 a 6 anos se desenvolvam de forma integral e possam se expressar, participar e ser (re)conhecidas nas suas singularidades e diversidades.

Como as crianças brincam

Dize-me como brincas... e te direi como tu és.

Reflexões iniciais sobre o brincar



PIETER BRUEGEL - MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA

Jogos infantis, de Pieter Bruegel, 1560. Óleo sobre tela, 161 cm × 118 cm. Kunsthistorisches Museum, Viena.

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de atividades lúdicas. Mas, talvez em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria

Jogo

Designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada que envolve regras. A palavra “jogo” tem origem no termo latino *jocus*, que significa “gracejo, graça, pilhéria, escárnio, zombaria”. Em latim, essa é a palavra originalmente reservada para as brincadeiras verbais: piadas, enigmas, charadas etc.

Brincadeira

Refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Etimologicamente, “brincado + eira” significa divertimento, passatempo, distração.

Brinquedo

Define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira.

Atividade lúdica

Abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores e compreende outras atividades e linguagens expressivas, como música, artes, movimento, teatro, escrita. Lúdico vem de *ludus*, que significa “jogo, divertimento, recreação” e deu origem às palavras aludir, iludir, ludibriar, eludir, prelúdio etc. Mas, originalmente, refere-se ao brincar não verbal, à ação propriamente dita.

de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, começou a existir, na década de 1980, uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pela sua preservação na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância com estudos e pesquisas.

É a respeito desses aspectos que se colocam aqui algumas questões sobre o brincar infantil.

No estudo do **jogo**, da **brincadeira** ou do **brinquedo**, é possível observar:

- o comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita) no que concerne às atividades físicas e mentais envolvidas;
- as características de sociabilidade que o **brincar** propicia (trocas, cooperação, competição etc.);
- as atitudes, comportamentos, reações e emoções que envolvem os jogadores;
- os objetos e materiais utilizados (brinquedos e outros).

Ao passar para uma “leitura” dos dados fornecidos por essas observações, surgem diferentes perspectivas de compreensão do comportamento de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, linguísticas etc.

O brincar infantil pode ser, assim, lido e interpretado sob diferentes enfoques:

- **sociológico**: a influência do contexto social em que os diferentes grupos de crianças brincam;
- **educacional**: a contribuição do brincar para a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;
- **psicológico**: o brincar como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos. Na clínica, ele é utilizado basicamente para a observação das diversas condutas e como terapia;
- **antropológico**: a maneira como o brincar reflete, em cada sociedade, os costumes, as linguagens, os valores e a história das diferentes culturas;
- **folclórico**: o brincar como expressão das culturas infantis através das diversas gerações, bem como as tradições e os costumes nelas refletidos através dos tempos.

Em cada enfoque, há várias formas de classificar o brincar. Esta obra privilegia a abordagem educacional com um forte acento nas questões antropológicas e culturais. Ao olhar para o brincar sob esse ponto de vista, temos como objetivo recuperar patrimônios lúdico-culturais e contribuir para a formação de educadores(as) e o conhecimento da **atividade lúdica** infantil.

Estrutura e características do brincar

ARQUIVO DA AUTORA



Crianças brincam ao ar livre na região central da cidade de São Paulo (SP), c. 1920.

Brincar é importante!

Deixe as crianças brincarem!

Brincar é uma necessidade do ser humano.

Esses são alguns dos vários “conselhos” dados a todos aqueles que lidam com crianças: mães, pais, professores(as), recreacionistas, cuidadores(as), dentre outros. Há uma intuição generalizada de que brincar é importante para as crianças. Por quê? As respostas são diversas:

- As crianças têm prazer ao brincar por tratar-se da linguagem da infância por excelência.
- As crianças têm oportunidade de criar, inventar, viajar na imaginação.
- As crianças são confrontadas com inúmeros desafios.
- As crianças podem se expressar por meio do brincar.
- As crianças colocam para fora energias ou agressividades ao brincar.
- As crianças interagem entre si enquanto brincam.
- As crianças se desenvolvem e aprendem brincando.
- As crianças expressam e assimilam emoções.

Sim, são muitas as possibilidades, mas é necessário ir além, compreender e aprofundar-se no potencial do brincar para o desenvolvimento das crianças, o que elas aprendem brincando e, mais especificamente, o potencial de cada jogo ou brincadeira.

É fundamental tomar consciência de que o brincar infantil fornece informações elementares a respeito das crianças: suas

emoções, a maneira como interagem com seus pares, suas habilidades físico-motoras, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, seus valores, seus interesses, suas necessidades, suas potências.

Para as crianças, o brincar implica muito mais do que o simples ato em si. Brincando, elas se expressam e se comunicam com o mundo. Para o adulto, o brincar constitui um “espelho”, uma fonte de informações para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil e o que as crianças estão vivendo, sentindo, pensando. Daí sua importância.

Essa importância será mostrada no decorrer deste livro, a partir de reflexões apoiadas em alguns dos inúmeros pensadores que se dedicaram a estudar e pesquisar o brincar.

Antes de passar a uma leitura e compreensão mais detalhada sobre o brincar, destaquemos suas variáveis para conhecer melhor as crianças e seus brincareis.

Quando pensamos no brincar, devemos levar em consideração:

- o tempo e o espaço de brincar;
- a relação entre meios e fins;
- os(as) parceiros(as);
- os objetos e materiais;
- as ações físicas e/ou mentais das crianças;
- as narrativas que aparecem no brincar.

O tempo e o espaço de brincar

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil. Partindo da ideia de que ele é um direito e uma necessidade para as crianças, constatamos, porém, que o tempo de brincar vem se tornando cada vez mais escasso, dentro e fora da escola.

“Não há tempo para brincar!” Na escola, essa é a justificativa de muitos educadores(as). Por quê? Há, evidentemente, um programa de ensino a ser cumprido, um planejamento e objetivos a serem atingidos para cada faixa etária. Com isso, o brincar fica como uma possibilidade oferecida às crianças nos horários em que elas estão na área externa ou nos intervalos destinados a “preencher” espaços de tempo entre as aulas.

Entretanto, o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula. Mesmo com avanços na legislação e na defesa do direito de brincar das crianças, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular e várias propostas curriculares pelo Brasil tenham avançado e frisado a importância do brincar no cotidiano da Educação Infantil, nas escolas ainda são tímidas as práticas efetivas em que não somente o brincar seja uma realidade – sobretudo o brincar livre –, como também professores(as), educadores(as) e gestores(as) compreendam efetivamente que o brincar é linguagem essencial e caminho para o desenvolvimento e para diversas aprendizagens, assim como um meio de as crianças se expressarem e terem vez e voz. Como aproveitar o brincar de forma consciente é o que será discutido adiante.

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se dão também em diferentes instâncias de seu dia a dia, dentro e fora da escola, quando há o contato com outras crianças e outros adultos e, sobretudo, de forma direta, com os meios de comunicação. A televisão, a publicidade, a propaganda,

os jogos eletrônicos, as telas e as redes sociais têm influência profunda na mente, na psique e no comportamento infantis. Eles têm “roubado” das crianças um significativo período, que deixa de ser dedicado ao brincar. As telas poderiam – se usadas de forma consciente e moderada – ser uma fonte interessante de comunicação e um meio para conhecermos os interesses das atuais gerações. Porém, elas têm substituído a presença e a interação entre as crianças e destas com os adultos. Muitos dos interesses e das formas de brincar das crianças de hoje têm tido grande influência e se transformado em função de personagens, heróis e músicas com que as crianças têm contato por meio das telas, que têm criado uma dependência extremamente preocupante e vêm prejudicando a saúde física e mental das crianças, sobretudo das mais novas.

É na “dosagem” do aproveitamento que as crianças fazem de seu tempo que deve entrar a participação do adulto, no sentido de garantir e privilegiar a presença do brincar no dia a dia infantil como um caminho importante, saudável e criativo para que elas vivam infâncias significativas e íntegras.

Tradicionalmente, o espaço das brincadeiras era a rua. Porém, as ruas passaram a ser perigosas e nada amigáveis para as crianças, que perderam, sobretudo nas grandes cidades, os espaços de brincar. Dentro da maior parte das casas, os espaços são muito limitados. Condomínios de apartamentos têm surgido como espaços alternativos de brincadeiras e trocas entre as crianças. Na escola, os espaços externos são – ou deveriam ser – as principais “testemunhas” do brincar infantil; em clubes ou centros comunitários, o lúdico tem mais chance de acontecer. Mesmo que nas últimas décadas tenham surgido espaços de brincar em centros comerciais, museus, centros socioculturais, restaurantes, hotéis etc., o desafio de o brincar livre ocupar espaços e tempos no dia a dia das crianças está sempre ameaçado em prol das “babás eletrônicas”, de atividades “produtivas” e das telas.

A despeito da falta de segurança, brincar na rua ou em outras áreas abertas tem várias vantagens, pois a criatividade das crianças toma conta desses espaços. Elas os transformam em função das suas “necessidades lúdicas”. Brincar em espaços abertos é um aprendizado e uma oportunidade para as crianças interagirem com outros parceiros e viverem diversas experiências.

O espaço reservado às atividades lúdicas das crianças dentro de casa (quando ele existe) muda de um contexto para outro: pode ser um cantinho, um quarto só para jogos, um quintal, um pátio, a vizinhança e até a área comum de um condomínio. Dentro de suas possibilidades, as crianças “modificam” esses espaços para adaptá-los às suas brincadeiras.

Em comunidades, em zonas rurais, ribeirinhas ou em cidades pequenas, as possibilidades de brincar na rua e junto à natureza continuam sendo um privilégio das crianças que ali moram.

Na escola, é possível planejar os espaços de brincar. Nas salas de aula, os espaços podem ser transformados em espaços de brincar criando cantos com diversas propostas lúdico-criativas: canto de faz de conta, canto de criatividade com materiais de artes, canto de leitura, canto de música, canto de jogos de construção, e assim por diante, conforme a idade e o interesse das crianças. Podem ser desenvolvidas atividades com o uso de mesas, cadeiras, almofadas, tapetes, panos, divisórias etc. Nas áreas externas, as crianças têm a possibilidade de usufruírem de maior liberdade e autonomia para escolher do que querem brincar, com quem, onde; de serem desafiadas fisicamente, de se movimentarem e interagirem entre si. Espaços e tempos oferecidos para o brincar irão definir as características das brincadeiras e a recriação que cada grupo de crianças faz delas.

Em razão da escassez de parques e praças nas grandes cidades, passaram a ser criados, no início da década de 1980, novos espaços lúdicos: as chamadas brinquedotecas ou ludotecas. Esses espaços públicos ou privados são especialmente planejados e organizados para que as crianças brinquem

livremente e desenvolvam criativamente suas atividades lúdicas. No Brasil, uma das primeiras brinquedotecas foi instalada na década de 1980, em uma escola particular de São Paulo, com o intuito de oferecer atendimento pedagógico especializado. Esses espaços têm se multiplicado no decorrer dos anos em creches, centros de Educação Infantil, escolas e universidades, e comportam propostas de cunho educacional, funcionando em inúmeros locais por onde circulam crianças.

Brinquedotecas com fins terapêuticos foram instaladas em clínicas e hospitais. A implementação de espaços lúdicos em hospitais pediátricos permite um trabalho complementar de comprovada importância para o apoio psicológico às crianças internadas, para a adesão aos tratamentos e para lhes dar oportunidade de expressar seus sentimentos e emoções em situações de estresse.

Crianças brincam na esquina da Rua Espírita com a Rua dos Lavapés, no bairro do Cambuci, em São Paulo (SP), 1904.



ACERVO DA FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO, SÃO PAULO

Crianças brincam na Rua Santa Teresa, no centro de São Paulo (SP), 1911.



ACERVO DA FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO, SÃO PAULO

Há também brinquedotecas com objetivos basicamente sociais. Um deles é oferecer um lugar diferenciado para as crianças brincarem e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades, interagirem com outras crianças e adultos e terem acesso à diversidade de brinquedos. Esse tipo de brinquedoteca tem também surgido em diversos centros comunitários.

No decorrer dos anos, nasce um movimento paralelo e muito potente que se contrapõe ao uso excessivo de brinquedos – em função da tendência consumista e mercadológica –, ou de atividades dirigidas, e que tem defendido e promovido o brincar livre, em contato com a natureza, com materiais não estruturados, promovendo experiências lúdicas criativas, coletivas e saudáveis. Essas propostas vêm crescendo, seja ao ar livre, em praças, parques, quintais, seja em museus, escolas, comunidades, centros socioculturais e em muitas outras instituições voltadas para crianças de todas as idades. Esses espaços, em sua maioria, valorizam as culturas lúdicas, coletivas e as brincadeiras populares espontâneas.

RAUENNA LIMA, ESPAÇO TERRACOTA



Cada vez mais espaços voltados à Educação Infantil valorizam o brincar livre em contato com elementos naturais. São Paulo (SP), 2022.

A relação entre meios e fins

A partir da ideia de que brincar é fundamental, como fenômeno e linguagem expressiva das crianças, colocam-se as seguintes questões:

- O brincar é um meio para atingir determinados objetivos ou tem um fim em si mesmo?
- Brinca-se pelo simples prazer de brincar?

Há momentos em que as crianças brincam por puro divertimento, estabelecendo trocas com outras crianças ou com adultos. Nesse caso, o brincar acontece como um fim em si mesmo. Esse “brincar por brincar” se dá, muitas vezes, dentro da própria sala de aula, mesmo que longe do olhar do(a) professor(a), na hora do recreio ou fora da escola.

Porém, temos percebido que no cotidiano escolar, o brincar não tem tido o protagonismo, o espaço e o tempo que deveria. É essa discussão que os ativistas e estudiosos da área do brincar continuam a promover, apesar de tantas décadas de estudos e conquistas nessas áreas. Já sabemos que o brincar livre é fundamental para as crianças se expressarem, se desenvolverem e aprenderem: ele é um meio educacional potente, tanto na sua livre expressão quanto alternado com propostas e ensino de brincadeiras direcionadas. Enquanto brincam, as crianças transmitem, sem saber, muitas mensagens e informações a seu respeito, tanto sobre seu desenvolvimento quanto sobre suas habilidades, interesses e necessidades. É fundamental compreender que o brincar estimula, de forma permanente, o desenvolvimento integral das crianças.

Brincar em parceria

Em algumas ocasiões, as crianças brincam sozinhas. Esse comportamento é frequente nas pequenas (mais egocêntricas) e naquelas que vivem um momento especial ou apresentam algum distúrbio emocional. Em qualquer um dos casos, objetos, materiais ou brinquedos tomam vida e tornam-se parceiros das crianças, que brincam também com as palavras, com os sons, com seus próprios corpos, com os espaços e com a imaginação e fantasia.

No brincar compartilhado com outras crianças ou adultos, as crianças comunicam-se verbalmente ou por meio de gestos. Essas interações sociais são fundamentais.

É nas relações estabelecidas com as outras pessoas que o brincar acontece e adquire características únicas. Durante essas trocas, as crianças podem assumir diversos papéis, experimentar, colocar-se no lugar do outro, realizar ações mais ou menos prazerosas e expressar-se.

Objetos e materiais

Crianças brincam de lutar tanto com um galho de árvore como com uma espada de super-herói. Para brincar de faz de conta, elas conseguem transformar um lápis e uma borracha em pai ou mãe quando não têm um(a) boneco(a) ou bichinho de pelúcia ao seu alcance.

A imaginação e a fantasia das crianças são extremamente férteis: elas podem chegar a criações incríveis com materiais ou quaisquer objetos de brincar. É o caso de brinquedos feitos de sucata, pano, palitos, tampinhas, madeira, elementos da natureza etc.

Atualmente, o apelo ao consumo fala mais alto, sobretudo quando instiga as crianças com a oferta de brinquedos atraentes, cujo aperfeiçoamento é cada vez maior. A preocupação dos fabricantes



Criança brinca com folhas no CEI Santa Barbara, no bairro Artur Alvim, em São Paulo (SP), 2023.

abarca desde os materiais utilizados, as cores e as normas de segurança, até a especificação das características dos produtos (por exemplo, a faixa etária ou a área específica para as quais são indicados). Existem normas de segurança nacionais e internacionais para a fabricação de brinquedos: cuidados com pontas, peças pequenas, sacos plásticos, tintas etc.

Quando analisamos os objetos, materiais e/ou brinquedos de brincar, é importante considerar os contextos em que estão inseridos – familiar, tecnológico, educacional, mercadológico. Em cada um deles, um mesmo brinquedo pode ser visto como objeto potencial de solidão e consolação; de autonomia ou heteronomia; de realização, cooperação e progresso; de novidade, distração ou informação. Os brinquedos são, portanto, muito mais do que objetos do mundo infantil: constituem “espelhos” dos padrões culturais de diferentes contextos socioeconômicos. Além de serem veículos da inteligência e das atividades lúdicas, eles têm impacto próprio. Como diz **Brian Sutton-Smith**, “a interpretação do significado do brinquedo não pode ser compreendida sem fazer referência aos contextos nos quais ele é encontrado” (Sutton-Smith, 1986, p. 242).

O brinquedo pode, algumas vezes, ser um objeto que estimula as crianças a brincarem de modo mais solitário. Essa forma de brincar é característica dos bebês e necessária ao seu desenvolvimento. Os brinquedos aparecem com muito mais frequência no período coberto pela Educação Infantil. Objetos ou outros materiais de brincar (bolas, saquinhos, jogos de tabuleiro, por exemplo) são usados como “acessórios” para diversas brincadeiras.

Apesar de nossa preocupação específica nesta obra estar centrada no livre brincar, que requer poucos objetos e tem como característica básica a expressão espontânea, a livre escolha e a socialização entre as crianças, os brinquedos constituem importante temática, uma vez que oferecem também subsídios para melhor compreensão das crianças, do desenvolvimento infantil e da influência dos contextos culturais sobre as atividades lúdicas.

Brian Sutton-Smith (1924-2015)

Teórico neozelandês, dedicou-se a pesquisar o significado cultural do jogo na vida humana, argumentando que qualquer definição pode ser aplicada tanto a crianças quanto a adultos. Mostrou que as crianças não são inocentes em seus jogos e que estes podem ajudá-las a sobreviver. Sua perspectiva multidisciplinar incluía pesquisas sobre a história do jogo e estudos comparados do brincar, assim como nas áreas de psicologia, educação e folclore. Ele afirmava que a interpretação do brincar deveria abranger todas as suas formas: brincadeiras infantis, esportes, festivais, imaginação etc. Foi autor de mais de cinquenta livros sobre o assunto.

As ações físicas e/ou mentais das crianças

O que acontece no decorrer de uma atividade lúdica depende essencialmente das ações das crianças em tempos e espaços determinados, com ou sem parceiros ou objetos, materiais ou brinquedos. Bebês, por exemplo, nos primeiros meses de vida, descobrem o mundo por meio dos seus sentidos: ouvindo, olhando, cheirando, degustando, tateando.

Bebês aprendem por meio de atividades sensório-motoras. Conforme eles crescem, podemos observar que desenvolvem suas habilidades cognitivas, corporais, emocionais e sociais, que constituem a ponte entre suas ações puramente físicas e concretas e aquelas mais abstratas.

Os comportamentos, ações e reações das crianças durante as brincadeiras são os “ingredientes” básicos para que estas aconteçam.

As narrativas que aparecem no brincar

Quando as crianças brincam, elas estão se comunicando, contando histórias, narrando as suas vidas a partir da composição de cenas, cenários, autofalas, com ou sem parceiros(as), com ou sem objetos, seja lá onde elas estiverem e tiverem tempo e espaço para brincar. Brincar é linguagem expressiva, fenômeno e necessidade de todas as crianças. Brincar é uma porta de entrada para as narrativas que as crianças relatam por meio do lúdico, com seus corpos, gestos, movimentos, comportamentos, escolhas, criações e produções.

Os aspectos até aqui levantados servem como “pistas” a serem levadas em conta no brincar infantil para planejar espaços, pensar o currículo e observar o brincar e o comportamento das crianças.

AÇÃO REFLEXIVA

A partir da reflexão sobre as relações entre meios e fins no brincar, procure identificar em suas ações cotidianas quais atividades lúdicas têm objetivos predeterminados (intencionalidade) e em que momentos as crianças brincam por brincar, espontaneamente. Reflita e troque ideias com colegas de equipe pedagógica.

AÇÃO DOCENTE

Convide mães, pais, avôs, avós e/ou responsáveis para as seguintes dinâmicas:

1. Escolha alguns trechos deste capítulo e realize um debate sobre os atuais valores e razões do consumo infantil e do uso de telas.
2. Levante a questão dos objetos, materiais e brinquedos que fazem parte hoje das brincadeiras das crianças em comparação aos de gerações anteriores.

AÇÃO PEDAGÓGICA

Sugira às crianças que entrevistem outras crianças da escola (mais novas ou mais velhas) para descobrirem quais são suas brincadeiras prediletas, onde, com quem, com que, quando e do que gostariam de brincar, mas não brincam e por quê.

Esta atividade pode contribuir para trabalhar as trocas, a integração, os conhecimentos da cultura infantil local, a organização autônoma do grupo, a atribuição de responsabilidades a cada participante, as linguagens, as habilidades plásticas, entre inúmeras outras capacidades.

A perspectiva sociointeracionista sobre o brincar

Dentro da **Psicologia do desenvolvimento**, a linha sociointeracionista – representada, principalmente, por **Piaget, Vygotsky** e seus respectivos seguidores – é uma corrente teórica que defende a existência de uma relação recíproca entre indivíduo e meio: ao mesmo tempo que a criança modifica o meio, ela é modificada por ele.

A escolha da linha sociointeracionista para uma das fundamentações apresentadas na presente obra responde a muitas das questões que, prática e teoricamente, tenho me formulado.

Em uma perspectiva mais ampla, a teoria piagetiana dá conta do modo como as crianças apreendem o mundo, apropriam-se dos conhecimentos e interagem com eles e com diferentes objetos e indivíduos. Esse desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, em cada um dos quais são desenvolvidas novas formas de pensar e de responder ao ambiente (veja o quadro a seguir). As idades correspondentes a esses estágios podem variar de um contexto para outro.

Estágios do desenvolvimento cognitivo

Estágio	Desenvolvimento cognitivo	Descrição
1º estágio	Sensório-motor	Ocorre do nascimento até o aparecimento da linguagem, por volta de 1 ano e meio, 2 anos de idade, dependendo do contexto.
2º estágio	Inteligência representativa	Período pré-operatório: ocorre em três subperíodos sequenciais: entre 1 ano e meio e 2 anos aos 3 anos e meio; dos 4 aos 5 anos; dos 5 anos e meio aos 7-8 anos. Período das operações concretas: ocorre dos 7 aos 11-12 anos.
3º estágio	Operações formais	Ocorre em dois períodos sequenciais, dos 11-12 anos até os 15-16 anos.

Psicologia do desenvolvimento

Ramo da Psicologia que se relaciona com o estudo de todos os aspectos do desenvolvimento humano: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

Piaget (1896-1980)

O psicólogo suíço Jean Piaget foi um dos responsáveis pelo conhecimento que temos sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem. Com base na observação de seus filhos e de outras crianças, ele criou uma abrangente teoria de como o desenvolvimento cognitivo promove uma capacidade crescente de adquirir e usar conhecimentos sobre o mundo.

Vygotsky (1896-1934)

O psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky contribuiu, principalmente, com as ideias de que as crianças exercem um papel ativo na construção de seus conhecimentos, pois fazem parte de um contexto sociocultural, e de que as interações entre crianças e adultos têm o potencial de estimular as aprendizagens das primeiras. Sugere, portanto, que o desenvolvimento de crianças de uma cultura não necessariamente será o mesmo em outro grupo ou sociedade.

O enfoque de Vygotsky e de seus discípulos Elkonin (1904-1984) e Alexei Leontiev (1903-1979) parte da análise do social para compreender como os indivíduos adquirem conhecimentos. No processo de construção desses conhecimentos, as interações sociais das crianças distinguem-se de outras interações, bem como das dos adultos. Pelas experiências sociais, as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente construídos. Vygotsky salienta a importância das atividades das crianças – isto é, de suas interações – na construção de conhecimentos, tanto na vida familiar quanto nas comunidades.

Embora Piaget e Vygotsky apresentem algumas diferenças de enfoque, evidencia-se que, na prática, suas propostas podem ser associadas de forma complementar. Em outras palavras, em vez de restringir nosso olhar a uma dessas teorias, vale observar que elas podem caminhar de forma paralela e complementar.

A dimensão interacionista é enfatizada por Vygotsky, sobretudo quanto ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. Já Piaget não analisa, de forma tão específica, o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. Ele dá mais ênfase ao interacionismo no que se refere ao papel ativo do sujeito. O objetivo primordial de Piaget é o de estabelecer uma **epistemologia genética**, estudando, por meio da **psicogênese**, as formas de conhecimento.

Em outras palavras, Piaget estuda e caracteriza muito bem o **construtivismo**. Já Vygotsky destaca a importância da **internalização**, que permite que uma atividade social externa (função interpsicológica) se torne uma atividade individual interna (função intrapsicológica).

Epistemologia genética

Criada por Piaget, essa teoria supõe que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da vida e que o conhecimento é gerado pela interação sujeito-meio, a partir de estruturas do sujeito.

Psicogênese

Estudo das causas psíquicas que podem explicar mudanças de comportamento ou problemas psiquiátricos.

Construtivismo

Linha teórica que procura explicar como se desenvolve a inteligência a partir das ações do indivíduo sobre o meio.

Internalização

Adoção ou incorporação inconsciente de certos padrões, ideias, atitudes, práticas, personalidade ou valores de outra(s) pessoa(s) ou da sociedade, que o indivíduo passa a considerar seus.



Jean Piaget interage com crianças em uma sala de aula no bairro de Washington Heights, em Nova York.

O jogo infantil segundo Piaget

O estudo mais significativo de Piaget sobre o jogo infantil foi publicado no livro *A formação do símbolo na criança* (1971). Com base na observação das atividades de seus filhos, Piaget analisa e esclarece as relações entre o jogo e o funcionamento intelectual. Também interpreta os jogos no contexto do pensamento da criança, distinguindo seis critérios habitualmente utilizados no jogo, como mostra a lista a seguir.

1. Dizer que o jogo encontra sua finalidade em si mesmo é um critério impreciso, pois todo jogo é “interessado”. Afinal, o jogador se preocupa com o resultado da sua atividade.
2. O jogo constitui uma atividade espontânea, oposta à atividade do trabalho.
3. O jogo é uma atividade prazerosa – o prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real (quando a criança se adapta à realidade do jogo, ela o demonstra por meio de expressões de prazer).
4. O jogo tem uma relativa falta de organização.
5. O jogo estabelece um comportamento livre de conflito: ou ignora os conflitos ou, se os encontra, serve para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação – por exemplo, quando uma criança vive um medo (medo de perda ou separação, ou morte de um dos pais), ela pode, por meio do jogo, trabalhar internamente esse medo, compreendê-lo, mesmo que inconscientemente, e até superá-lo.
6. O jogo é uma atividade que envolve supermotivação (motivação intensa).

Para compreender **a concepção piagetiana sobre o jogo**, devem-se esclarecer os conceitos de **acomodação** e de **assimilação**, que aparecem em todos os estágios do desenvolvimento, sempre se complementando em seu equilíbrio crescente.

A acomodação é o processo pelo qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demandas externas. Por exemplo, ações como sugar o dedo, agarrar e lançar objetos comportam um ajuste dos movimentos e das percepções aos próprios objetos.

É por meio do processo de assimilação que a criança incorpora elementos do mundo externo ao seu próprio esquema: à medida que o sujeito repete suas condutas (sugar, agarrar), ele incorpora os objetos “de sugar” e “de segurar” às ações em que essas condutas se tornam necessárias.

A concepção piagetiana sobre o jogo

Embora falemos do “brincar” no decorrer desta obra, nas traduções das obras de Piaget fala-se sempre em “jogo”, já que em língua francesa só existe essa palavra (*Jeu*) para designar o que em português significa também brincar. Assim, é importante esclarecer que, ao apresentarmos as ideias de Piaget, estamos falando do ato de brincar nas diferentes idades, considerando o jogo uma atividade estruturada, sendo o brincar uma ação lúdica mais ampla.

Esses dois processos fazem parte de todas as ações e aparecem em todos os estágios do desenvolvimento. Às vezes, um predomina sobre o outro; outras vezes, eles se encontram em “equilíbrio”.

Assim, para Piaget, o jogo é

expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...]. O jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu (Piaget, 1971, p. 217).

Piaget descreveu, classificou e explicou o jogo nas **diferentes fases** ou **estágios** do desenvolvimento da criança. Segundo ele, o nascimento do jogo dá-se nas fases iniciais do desenvolvimento, quando quase todos os comportamentos [...] são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetem por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional (Piaget, 1971, p. 117).

Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação por ele proposta:

- o exercício;
- o símbolo;
- a regra.

Os jogos de “construção” constituem a transição entre esses três tipos e as condutas adaptadas. Eles não caracterizam uma fase entre as outras; assinalam uma transformação interna na noção de símbolo. Ocupam no segundo e no terceiro níveis uma posição entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação.



Criança brinca com blocos de construção na Creche Baroneza de Limeira, em São Paulo (SP), 2023.

Jogos de exercício

Caracterizam a primeira fase ou estágio, que costuma durar até cerca de 1 ano e meio de idade, aproximadamente, época em que surge a linguagem.

Até cerca de 18 meses de vida, em geral, conforme o grupo sociocultural no qual as crianças crescem, os **esquemas sensório-motores** adquiridos por elas dão lugar aos jogos de exercício, cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Por exemplo, quando uma criança empurra uma bola, vai atrás dela, volta e recomeça, ela o faz por mero divertimento. Esses jogos caracterizam os estágios do desenvolvimento pré-verbal, superando amplamente os **esquemas reflexos** e prolongando quase todas as ações.

Entretanto, esses exercícios lúdicos não são exclusivos dos dois primeiros anos de vida: reaparecem durante toda a infância, a cada novo desafio. Por exemplo, uma criança que empurra uma bola pelo chão e torna a empurrá-la inúmeras vezes repete essa ação pelo prazer de ver a bola rolar e porque, por meio desse exercício de brincar, assimila o movimento e a ação sobre o objeto. À medida que a criança cresce e a cada vez que um novo objeto, atividade ou desafio é apresentado a ela, o exercício da repetição por meio da experimentação com seus sentidos e suas ações é o caminho inicial para que ela apreenda o mundo à sua volta.

Piaget distingue duas categorias de jogos de exercício: os sensório-motores e os do pensamento, como veremos a seguir.

Jogos de exercício sensório-motores

Os **jogos de exercício simples** são aqueles em que as crianças se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário. Pertencem a essa categoria todos os jogos sensório-motores, como puxar um barbante ou fazer rolar um carrinho.

As **combinações sem finalidade** são as situações em que as crianças passam a construir novas combinações lúdicas desde o início. Geralmente, acontecem quando elas entram em contato com algum material novo ou destinado à diversão (boliche, bolinhas de gude, peteca), à construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos) e à desconstrução de objetos (desconstruir um boneco para ver o que tem dentro, derrubar uma torre de cubos). Esses jogos são instáveis: há movimento pelo movimento, manipulação pela manipulação.

Esquema sensório-motor

É o estágio de desenvolvimento dos bebês em que eles adquirem conhecimentos a partir de ações sensoriais (percepções do mundo) e motoras (ações no mundo).

Esquema reflexo

Estrutura mental que serve de modelo de ação para os organismos. Bebês já nascem com os esquemas reflexos que servem de base para a ação, por exemplo, pegar, sugar.



ALEXANDRE SIQUEIRA/
ARQUIVO DA EDITORA

A manipulação de brinquedos pode acontecer de forma livre.

Já as **combinações com finalidade** (lúdica) são as situações em que o jogo de exercício se transforma de três maneiras:

- faz-se acompanhar de imaginação representativa e torna-se jogo simbólico, como quando a criança faz uma torre com cubos e essa ação pode tornar-se simbólica (“fiz uma torre”) ou limitar-se ao interesse pela própria construção;
- socializa-se e torna-se jogo de regras, por exemplo, quando a criança começa a pular degraus de cima para baixo e, na sequência, franqueia distâncias maiores, começando por movimentos sem finalidade, enquanto outra criança a imita, o que cria um “diálogo” entre ambas e transforma o jogo em jogo de regras;
- conduz a adaptações reais e sai do domínio do jogo para entrar no domínio da inteligência prática, isto é, deixa de ser jogo e transforma-se em ação inteligente, por exemplo, quando a criança tenta repetidamente juntar uma peça de quebra-cabeça com outras a fim de formar uma figura.

Jogos de exercício do pensamento

Os **jogos de exercício simples** são as situações em que as crianças fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar: “Por quê?”.

Combinações sem finalidade são as situações em que as crianças relatam sem coerência nem organização, pelo simples prazer de combinar palavras e conceitos.

Combinações com finalidade são as situações em que as crianças inventam pelo prazer de construir enunciados.

Todas elas são combinações instáveis, já que não têm um interesse real para o conteúdo do pensamento: a narrativa converte-se facilmente em imaginação simbólica, por já constituir um ato de pensamento. Por exemplo, uma criança diz: “Eu estava dentro de um baú que foi trancado com uma chave do lado de fora, mas eu consegui sair. Eu via pelo vidro o que acontecia...”.

Jogos simbólicos

Caracterizam a fase ou estágio que vai desde o momento em que surge a linguagem, o que costuma acontecer a partir de 1 ano e meio de idade, até aproximadamente os 6-7 anos.

O símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado) e uma representação fictícia, uma vez que implica a representação. Aparece durante o segundo ano de vida.

Os esquemas simbólicos marcam a transição entre o jogo de exercício e o jogo simbólico e são a forma mais primitiva do **símbolo lúdico**: reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto e na ausência de seu objetivo habitual. Por exemplo, no jogo simbólico de mamãe e filhinha, a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo (a boneca ou a ação de embalar uma boneca) serve para evocá-las. As funções dos jogos simbólicos (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos) somam-se ao prazer de sujeitar-se à realidade (inventada ou não).

Os conteúdos são o objeto das atividades das crianças e de suas vidas afetivas possíveis de serem evocados e pensados graças ao símbolo, que prolonga o exercício como estrutura lúdica. O símbolo não constitui conteúdo em si mesmo. Por exemplo, quando uma criança brinca de mamãe e filhinha com uma boneca (o símbolo) – representando o cotidiano, dando comida, banho, bronca (conteúdos da brincadeira) –, é a boneca que facilita a evocação dos afetos da criança.

O símbolo ainda não está emancipado como instrumento do próprio pensamento. É a conduta ou o esquema sensório-motor que funciona como símbolo, e não tal objeto ou tal imagem em particular.

As crianças não brincam para aprender a lavar-se ou a dormir, mas para utilizar com liberdade suas habilidades individuais, reproduzir suas ações para mostrá-las a si próprias e aos outros.

No decorrer do segundo estágio de desenvolvimento das crianças, os jogos simbólicos podem ser classificados de acordo com diferentes fases, como veremos a seguir.

Fase 1

Essa fase se dá, com variações, entre cerca de 1 ano e meio até 4 anos de idade, e compreende quatro categorias (A, B, C e D), nas quais há uma complexidade crescente (I, II, III). As combinações simbólicas de nível III ocorrem a partir de 3-4 anos.

IA – Projeção de esquemas simbólicos em objetos novos

Pelas correspondências estabelecidas entre o eu e os outros, as crianças atribuem a outrem e às coisas esquemas já familiares. Por exemplo, uma criança diz para o seu ursinho de pelúcia chorar e imita o ruído do choro.

IB – Projeção de esquemas de imitação em novos objetos

As crianças imitam outras pessoas, por exemplo, o adulto que lê jornal. É jogo e não imitação pura, pois, em vez de imitar diretamente o modelo (o adulto lendo o jornal), as crianças o fazem por meio de objetos adequados que intervêm como simbolizantes. Há uma dissociação completa entre o **simbolizante** e o **simbolizado**.

Símbolo lúdico

Diz respeito ao objeto ausente que se faz necessário evocar.

Simbolizante

Elemento ou objeto que expressa ou representa por meio de símbolos.

Simbolizado

O que serve de símbolo para expressar ou simbolizar.

Por exemplo, uma criança finge que lê o jornal (o simbolizado) falando baixinho e apontando com o dedo uma folha de papel (ações simbolizantes).

IIA – A assimilação simples de um objeto a outro

Ocorre em situações como a da criança que faz escorrer areia entre os dedos e diz que chove.

IIB – Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos

Trata-se do jogo de imitação, como quando uma criança imita um bebê, um gato, um passarinho.

IIIA – Combinações simples

Implicam a construção de cenas completas. São os jogos mais interessantes no domínio da construção simbólica intencional das crianças. Situam-se desde a simples transposição da vida real até a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo. Por exemplo, uma criança veste bonecas, dá comida a elas, coloca-as para dormir.

Nas combinações simples, o sujeito reproduz e prolonga o real, sendo o símbolo imaginativo um meio de expressão e de ampliação, nunca um fim em si. O elemento imitativo do jogo é comparável aos desenhos dessa idade: cópia do real sem representação fiel. Quanto ao conteúdo e à própria vida das crianças, o jogo de imaginação reproduz as vivências por representações simbólicas.

IIIB – Combinações compensatórias

As crianças reagem contra um medo ou realizam o que não se atreveriam a fazer na realidade por meio do jogo: a compensação torna-se **catarse**. Por exemplo, uma criança imita a irmã chorando, no meio de uma birra; uma personagem morre, mas depois revive etc.

IIIC – Combinações liquidantes

Diante de situações difíceis ou desagradáveis, as crianças podem compensá-las ou aceitá-las, procurando vivê-las mediante uma transposição simbólica. A situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas. Por exemplo, uma criança se machuca e se consola projetando tudo – emoções e dores – em outra criança. Essas formas de jogo que consistem em liquidar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente, mostram de forma clara a função do jogo simbólico: assimilar o real ao eu.

IIID – Combinações simbólicas antecipatórias

Marcam uma das formas extremas do simbolismo lúdico. Trata-se de receber uma ordem ou um conselho e antecipar-se simbolicamente às consequências da desobediência ou da imprudência, no caso

Catarse

Liberação de tensões ou emoções reprimidas.



Projetar situações difíceis de assimilar em um brinquedo que evoca afetos é uma forma de vivê-las e aceitá-las.

de recusa em acatá-las. Por exemplo, uma criança é advertida pela mãe para tomar cuidado no escorregador e, depois, “inventa” a história de um menino que, certa vez, caiu, rasgou a roupa, machucou a perna etc. Em casos assim, há uma assimilação lúdica com uma antecipação que funciona como representação adaptada. O símbolo do jogo preenche sua função de assimilação ao eu.

Fase 2

Nessa fase, que costuma se prolongar entre os 4 e os 7 anos de idade, os jogos simbólicos começam a declinar. Não diminuem em número ou intensidade afetiva, mas, ao aproximar-se mais do real, o símbolo acaba por parecer mais uma simples representação imitativa da realidade. Vejamos as características.

- São jogos de combinação simbólica ordenada ou com uma ordem relativa das construções lúdicas. Há um relato espontâneo do jogo, uma continuidade nas ideias durante o diálogo. Por exemplo, uma criança diz: “Primeiro a boneca vai comer para depois poder brincar.”, “Cuidado para você não derrubar a sopa!”, “Agora que você acabou, pode ir.”.
- Ocorre a imitação exata do real e a crescente preocupação com a verossimilhança (casas, berços, mesas, desenhos). Por exemplo, uma casa de bonecas construída com tábuas, papelão e palha no telhado. Para Piaget (1971, p. 176), “essas construções coordenam cada vez mais o exercício lúdico sensorio-motor e intelectual com o próprio símbolo”.
- Inicia-se o simbolismo coletivo, com diferenciação e ajustamento de papéis. Mesmo que duas ou mais crianças brinquem de loja, não necessariamente os papéis assumidos são complementares, o que vai se revelar na linguagem – geralmente, monólogos coletivos. A sequência nas ideias deriva dos progressos na socialização. É interessante notar esse círculo de aquisições sociais e mentais no domínio do simbolismo lúdico, tal como se pode assinalá-lo incessantemente na representação adaptada. Há passagem do **egocentrismo** inicial para a **reciprocidade**. No que diz respeito ao simbolismo lúdico, todo o progresso da socialização culmina em sua transformação, no sentido da imitação objetiva do real.

Fase 3

Essa fase, que costuma se iniciar por volta de 7 e 8 anos e se estender até cerca de 11 e 12 anos, caracteriza-se pelo evidente declínio do simbolismo em proveito dos jogos de regras, de construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho seguido e adaptado. A partir de aproximadamente 7 anos, as crianças abandonam o jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores, como no jogo de bolinhas de gude.

Egocentrismo

Na teoria piagetiana, é a tendência de o indivíduo concentrar-se em si mesmo, considerando o mundo exclusivamente sob seu próprio ponto de vista.

Reciprocidade

Quando ocorrem trocas entre indivíduos que se relacionam.

Em relação aos jogos simbólicos coletivos, observa-se uma coordenação cada vez mais estreita de papéis e um total florescimento da socialização. Desenvolvimento de construções, trabalhos manuais, desenhos cada vez mais próximos do real são características que marcam o fim do simbolismo lúdico.

AÇÃO DOCENTE

Fotografe, grave ou filme as crianças no processo das brincadeiras de faz de conta. Esses conteúdos vão constituir um material muito importante de registro para posteriormente, com a equipe docente, identificar temáticas de interesse ou deficiências das crianças e, assim, elaborar e adequar propostas – selecionar um conto, um vídeo curto, propor uma conversa, um desenho, um passeio etc. – conforme a realidade de cada grupo infantil. Lembre-se de que as imagens que você capturar não devem ser divulgadas publicamente e os responsáveis pelas crianças devem estar cientes de seu registro.

Jogos de regras

Caracterizam a fase ou estágio que costuma começar entre 6 e 7 anos. Regras supõem, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. São uma regularidade imposta pelo grupo e sua violação constitui falta. Há jogos regulados comuns a crianças e a adultos, e muitos deles, especificamente as brincadeiras infantis, foram transmitidos de geração a geração. Os jogos de regras podem conter exercício sensório-motor (como os de bolinhas de gude) ou imaginação simbólica (como adivinhações ou charadas). Neles, as regras são o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.

O progressivo desenvolvimento das capacidades necessárias à participação em jogos de regras se constitui no decorrer da fase II (4-7 anos) e, sobretudo, na fase III (7-12 anos). Na vida adulta, esses jogos subsistem e desenvolvem-se por serem atividades lúdicas do ser socializado. As regras substituem os símbolos e enquadram os exercícios, quando certas normas sociais se constituem, pois os indivíduos somente se impõem regras análogas às que recebem.

Tipos e origem

Há dois tipos de regras: as **transmitidas** e as **espontâneas**.

Os jogos de regras transmitidas tornam-se “institucionais”, no sentido de que as realidades sociais se impõem por pressão de sucessivas gerações. Supõem a ação dos mais velhos sobre os mais novos. Jogos de mesa, de tabuleiro e de quadra são exemplos.

Os jogos de regras espontâneas, como os jogos de bola em quadras esportivas, são de natureza contratual e momentânea. Vêm da socialização dos jogos de exercícios simples ou dos jogos simbólicos e de uma socialização que comporta não só relações entre indivíduos mais novos e mais velhos, como também entre crianças de uma mesma geração.

Na definição de Piaget (1971, p. 184-185), os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogo de bolinhas de gude, de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez), com competição e cooperação entre indivíduos, e são regulamentados por um código transmitido de geração a geração ou por acordos momentâneos.



As regras do jogo de bolinhas de gude são transmitidas de geração em geração.

Os jogos de regras podem ter origem em:

- costumes adultos de origem mágico-religiosa que caíram em desuso – por exemplo, o jogo de amarelinha representava, em sua origem, o percurso do ser humano pela vida;
- jogos de exercícios sensório-motores que se tornaram coletivos, por exemplo, pular sela, apostar corrida;
- jogos simbólicos que passaram a coletivos, esvaziando-se de seu simbolismo, por exemplo, gato e rato, polícia e ladrão.

Estágios

Com relação à observação e leitura de um jogo de regras, interessa saber como os indivíduos se adaptam às regras em função da idade e do desenvolvimento mental e qual é a consciência que eles têm dessas regras.

Quanto à prática das regras, Piaget (1971) distingue quatro estágios, como veremos a seguir.

1. **Motor e individual** (0-2 anos): não se pode falar senão de regras motoras; aqui não há regras propriamente coletivas.
2. **Egocêntrico** (2-5 anos): a criança pode jogar sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros; ou com parceiros, sem se preocupar em vencê-los. Mesmo quando acompanhada de outras, cada criança brinca sozinha sem cuidar da codificação das regras.
3. **Cooperação/competição** (7-10 anos): cada jogador procura vencer seus oponentes. Surge a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. As informações sobre as regras do jogo são diferentes e contraditórias. O divertimento específico do jogo torna-se social.
4. **Codificação das regras** (11-12 anos): as partidas são minuciosamente regulamentadas, até nos pormenores dos procedimentos, uma vez que o código de regras a ser seguido é amplamente conhecido.

No terceiro estágio (7-10 anos), mesmo que as crianças ainda não conheçam as regras em seus pormenores, mostram um crescente interesse pelo jogo. Elas conseguem se entender, na hora de brincar, imitando ou deixando de lado os pontos que poderiam dar lugar à dúvida. Uma real cooperação é estabelecida, e a partida é regulamentada por leis. Há interesse social e disputa.

No quarto estágio (11-12 anos), as crianças conhecem a fundo os códigos e gostam de discussões jurídicas, profundas ou relativas a simples procedimentos. Não só procuram cooperar, mas têm prazer particular em prever todos os casos possíveis e codificá-los. As regras nesse estágio são muito complexas.

Apesar dessa classificação em idades e estágios, há, na verdade, uma continuidade ininterrupta.

Do ponto de vista da consciência das regras:

- no início do estágio egocêntrico, a regra ainda é suportada a título de exemplo interessante;
- no decorrer do estágio egocêntrico até a metade do período de cooperação, a regra é considerada sagrada e intangível, pois modificação significa transgressão;
- no fim do estágio da cooperação e durante todo o estágio da codificação, a regra é considerada uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se transformá-la desde que haja consenso – essa é a fase de maior autonomia, e a tomada de decisões permite o desenvolvimento do raciocínio por meio das diferentes posturas.

Jogos e brincadeiras em sala de aula

A regra coletiva é, no começo, exterior ao indivíduo e sagrada. Pouco a pouco se interioriza, resultando no livre exercício do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Jogos e brincadeiras não são somente divertimentos ou recreação. Não é necessário provar que os jogos em grupo são uma atividade natural e satisfazem o ser humano; necessário é justificar seu uso na sala de aula. As crianças, muitas vezes, aprendem mais por meio dos jogos em grupo do que com lições e exercícios.

Kamii e DeVries (1991) afirmam que, em um jogo ou brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em um exercício intelectual. Os jogos e brincadeiras são atividades importantíssimas e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento social das crianças é vital em qualquer programa ou currículo escolar, porque as interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento moral e cognitivo. Por meio dos jogos de regras, as crianças desenvolvem aspectos sociais, morais, cognitivos, políticos e emocionais. Os jogos constituem um conteúdo natural que motiva as crianças a cooperarem para elaborar as regras.

Constance Kamii (1931-2023)

Aluna e colaboradora de Piaget, pesquisou questões relacionadas à epistemologia genética e à educação.

Rheta DeVries (1936-2012)

Uma das precursoras da educação construtivista. Escreveu vários livros com Kamii sobre o currículo para a Educação Infantil.

AÇÃO REFLEXIVA

Seguindo as afirmações de Piaget acerca dos estágios de desenvolvimento, observe suas crianças, reflita e registre em qual estágio (período ou subperíodo) elas se encontram.

AÇÃO PEDAGÓGICA

Proponha às crianças que montem uma peça de teatro com suas brincadeiras favoritas. Faça uma roda a fim de que elas exponham livremente suas preferências. As falas devem ser registradas por você. As crianças poderão, na sequência, com sua ajuda ou não, dependendo da faixa etária, escrever, do jeito que conseguirem, ou desenhar o “roteiro” da peça.

Sugira, em seguida, uma divisão de tarefas: os(as) que vão montar o cenário; os(as) que vão cuidar dos figurinos; aqueles(as) que vão separar os materiais; quem será o(a) “diretor(a)”, os atores e as atrizes, e assim por diante.

Trata-se de uma oportunidade para observar e descobrir o potencial de desenvolvimento de cada criança, acolher as diversidades e destacar suas singularidades: habilidades específicas, oportunidade de trocas e socialização, como são utilizadas as múltiplas linguagens, o que motiva cada um(a), as emoções envolvidas, a criatividade etc.

As ideias de Vygotsky e seus discípulos

As contribuições de Vygotsky e seus discípulos a respeito do brincar são muito significativas e ampliam a visão piagetiana, como veremos a seguir.

Vygotsky: a importância das interações sociais

Vygotsky (2019) critica a intelectualização da atividade de brincar, em que as crianças ainda não podem escrever as palavras no papel, mas as representam pelas ações. Contra essa visão, ele defende que necessidades, incentivos e motivos das crianças devem ser levados em conta pelos teóricos do jogo. Para ele, o jogo é essencialmente “desejo satisfeito” que se origina de “desejos insatisfeitos”, que, por sua vez, se tornam afetos generalizados das crianças. Para Vygotsky, o jogo deve também se distinguir de outros tipos de atividade das crianças. E sugere a seguinte característica que define o jogo: o fato de que ele envolve uma situação imaginária criada pelas crianças (isso é verdade tanto na brincadeira sociodramática quanto nos jogos de regras). O brincar das crianças é imaginação em ação.

Outra característica acentuada por Vygotsky é a natureza das regras do jogo. Ele afirma que não existe atividade lúdica sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. Essas regras não precisam ser explicitadas, como é o caso das brincadeiras. Para ilustrar essa característica, ele comenta um caso no qual duas irmãs, de 5 e 7 anos, decidem “brincar de ser irmãs”, o que é, na verdade, a realidade do seu relacionamento. Mas quando elas “brincam de irmãs”, há uma diferença. O que na realidade passa despercebido pelas crianças torna-se uma regra de comportamento no ato de brincar.

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser; e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem e a serem orientadas pelo significado da situação. A brincadeira das crianças na Educação Infantil, porém, permite-lhes descobrir que, como afirma Vygotsky, as ações têm sua origem muito mais em ideias do que em coisas. Quando isso acontece, a estrutura psicológica das crianças altera-se radicalmente. Vygotsky representou essa nova estrutura como uma fração, em que o significado domina o objeto:

$$\frac{\text{significado}}{\text{objeto}}$$

Aqui, o aspecto semântico, ou seja, referente ao significado, domina e determina o comportamento das crianças.

A atividade lúdica também liberta as crianças de ações que devem ser completadas, não pela ação em si mesma, mas pelo significado que ela carrega. Quando uma criança faz de conta que está andando a cavalo, o significado domina a ação e isso pode ser representado por:

$$\frac{\text{significado}}{\text{ação}}$$

Esse processo dá às crianças uma nova possibilidade de expressar seus desejos. Além do comportamento diário, habitual em cada idade, a atividade lúdica é o nível mais alto do desenvolvimento no período da Educação Infantil, e é por ela que as crianças se mobilizam.

A **zona de desenvolvimento potencial** ou proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes. A partir dele, podemos avaliar o processo de desenvolvimento em que cada criança se encontra e os processos de maturação já produzidos, assim como os processos que estão amadurecendo e se desenvolvendo.

Vygotsky acredita ser a atividade lúdica crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos entre significados, objetos e ações são criados durante o brincar.

Elkonin e a lei do desenvolvimento do brinquedo

Daniil B. Elkonin (1904-1984) acreditava que um tema básico na Psicologia do Desenvolvimento era o estudo das atividades de aprendizagem em ambientes escolares. No âmbito do jogo, ele trouxe o conceito de “jogo protagonizado” (jogo socio-dramático). Brincar de mamãe e filhinha, por exemplo, é uma forma de as crianças “dominarem” seus mundos e, conseqüentemente, proporem soluções para problemas que elas veem no seu dia a dia. Nesse jogo protagonizado, elas constroem suas realidades à sua maneira.

A lei do desenvolvimento do brinquedo é a contribuição mais interessante de Elkonin sobre brincadeiras de regras. Para ele, a brincadeira e o jogo evoluem de uma situação inicial, em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra se torna explícita e a situação imaginária e o papel permanecem latentes. Essa é a principal mudança no brincar durante seu desenvolvimento. Brincadeiras como gato e rato ou lobo e carneiro têm sua origem em jogos de papéis, que correspondem aos jogos simbólicos de Piaget. As crianças assumem antes os papéis brincando de faz de conta para, depois, seguir as regras estabelecidas.

Zona de desenvolvimento potencial

Define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outra criança.

Leontiev: dinâmica entre sentido e significado

Alexei Leontiev (1904-1979) acreditava que, na atividade infantil, surge uma contradição entre o rápido desenvolvimento da necessidade que as crianças têm de agir sobre os objetos e o desenvolvimento das operações que permitem realizar essas ações (Leontiev, 1988). Essa contradição se resolve, na análise do autor, pela atividade lúdica: o objetivo do jogo ou da brincadeira está no próprio processo, e não no resultado. O domínio de uma área mais ampla da realidade só pode ser obtido no ato de brincar. É no decorrer do desenvolvimento mental das crianças que a atividade lúdica se torna a principal atividade.

Para Leontiev, a estrutura da atividade lúdica ocasiona o surgimento de uma situação lúdico-imaginária, na qual coexistem dois aspectos: a **ação** e o **conteúdo**. A ação, que surge como um processo dirigido a um objetivo em conexão com um motivo, dá sentido à brincadeira. A ação é o caminho que leva as crianças à descoberta da realidade objetiva. O conteúdo ou aspecto da ação corresponde às suas condições: o significado está associado a esse conteúdo.

Por exemplo, o cavalinho de pau é uma atividade lúdica na qual o objeto de brincar (a vara) retém seu significado: suas propriedades, o modo de seu possível uso e da possível ação são conhecidos. Na atividade lúdica, a vara adquire um sentido lúdico (de um cavalo). A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto surge no próprio processo de brincar. A ação aqui seria o ato de cavalgar. O conteúdo é o cavalo que torna possível a ação. Essa relação é dinâmica.

Leontiev afirmava que, em estágios precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, as crianças descobrem nos objetos não somente as relações humanas com estes, mas também as relações das pessoas entre si – as relações sociais já surgem nessas brincadeiras de forma explícita. Assim, o papel da atividade lúdica é alterado: seu conteúdo determina tanto as relações entre as crianças e os objetos como as relações estabelecidas entre participantes das brincadeiras. Na atividade lúdica, surge um processo de subordinação do comportamento das crianças a certas regras de ação, condição importante para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do jogo. Sobre essa base, surgem os jogos com regras, cujos conteúdos fixos são a regra e o objeto. Por exemplo, no jogo de amarelinha, o objetivo consiste em alcançar um alvo estabelecido por condições definidas (as regras).

Outra contribuição interessante de Leontiev foi a ideia da avaliação que as crianças fazem, no brincar, de suas habilidades, possibilidades e progressos, em comparação com as das outras crianças – pela primeira vez elas começam a julgar por si mesmas suas próprias ações. Além disso, ele enfatizou a importância de temas como a diferença entre a formação do indivíduo humano e a ontogênese animal, destacando a relação entre a estrutura da atividade e a estrutura da consciência: a atividade humana é composta de várias ações realizadas pelos diversos integrantes de um grupo, e o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação, isto é, seu conteúdo, ao motivo dessa ação.

Desafio para os(as) educadores(as)

Todos os autores citados desenvolveram concepções mais amplas a respeito do brincar do que as sínteses aqui delineadas. De suas teorias, foram destacadas as ideias que contribuíram para o estudo específico feito nesta obra.

A partir desse ponto, é importante compreender necessidades, interesses e potenciais de cada grupo e de cada criança para reconhecer as influências culturais que enriquecem seus repertórios lúdicos.

A observação de como as crianças brincam e de como se relacionam umas com as outras, com os objetos e com o mundo à sua volta deve ser a base do trabalho dos(as) educadores(as): a partir das realidades lúdico-culturais podemos “desenhar”, conforme os estágios de desenvolvimento e dos repertórios específicos, propostas adequadas a cada grupo e a cada criança.

A contribuição das Ciências Sociais

A abordagem socioantropológica, hoje representada por pensadores como William Corsaro (2011), Manuel Jacinto Sarmiento (2005), Régine Sirota (2001), Clarice Cohn (2005) e Ângela Nunes (1999), entre outros, traz à tona as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes do estilo de vida que levam, considerando comportamentos, representações e contextos de naturezas múltiplas.

Destaco a seguir alguns conceitos essenciais que representam a contribuição dessa área para as reflexões sobre o brincar.

Culturas infantis

As crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura na qual vão desenvolver habilidades individuais e adquirir conhecimentos prévia e historicamente definidores de um ou outro grupo social. Dentro dessas culturas, desses sistemas que relacionam o saber e a existência, é necessário pensar na contracorrente da cultura erudita e na recriação das humanidades. Assim, os grupos infantis participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis, contribuindo para a contracorrente desde o berço.

Ocorre na infância um processo de produção e de reprodução cultural (Cohn, 2005, p. 19): um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento, para dar sentido às suas experiências; aquilo que faz as pessoas viverem em sociedade, compartilhando sentidos formados a partir de um mesmo sistema simbólico. A cultura está sempre em transformação e mudança. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças.

As atividades lúdicas infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais – caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca,



ARQUIVO CEI SANTA BARBARA

Criança brinca com ornamentos no CEI Santa Barbara, no bairro Artur Alvim, São Paulo (SP), 2023.

a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” das crianças, do “ser” de cada uma, das suas emoções, das suas crenças, das suas realidades.

A Antropologia contribui com pesquisas, leituras e observações do que as crianças fazem, do que brincam, dos sentidos que elaboram, das atividades que desenvolvem, das relações que estabelecem e das suas aprendizagens.

Crianças como atores sociais

Os indivíduos que fazem parte de uma sociedade, vistos como atores sociais, recriam-na permanentemente. Esse conceito-chave da Antropologia permite ver as crianças de uma forma totalmente nova, em que elas têm um papel ativo na definição da sua própria condição: como atores sociais e como produtoras de cultura – não só produzidas pelas culturas.

Multiculturalidade

As brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. Grande parte dos brinquedos industrializados, ou mesmo artesanais, nascem das mãos de cidadãos de natureza e de cultura, isto é, atores sociais que contribuem com seus traços naturais e suas heranças culturais. Todos esses brinquedos imprimem características multiculturais nas brincadeiras, que são diferentes até mesmo entre os membros de uma mesma família. O repertório de cada criança ou de cada grupo infantil, ao mesmo tempo influenciado pelo que a natureza e o entorno oferecem, impregna-se da realidade doméstica, já que mães, pais, avós, avôs e aparentados provêm, geralmente, de diferentes realidades socioculturais, da cultura do grupo de convivência, da cultura divulgada por meio da mídia, da cultura universal.

Linguagens infantis

As brincadeiras constituem, assim mesmo, linguagens infantis, considerando a linguagem qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos. Um dos grandes desafios que as linguagens lúdicas nos propõem é a leitura e compreensão dessas “narrativas” infantis.

Universalidade/singularidades

A discussão particular/universal, pilar da ciência antropológica, reflete sobre os diferentes modos como a infância, na qualidade de construção social, manifesta unicidade. Há uma mudança de atitude ética e metodológica em curso: partir das crianças para o estudo das realidades das infâncias. A observação e o conhecimento dos contextos são muito importantes para compreender o universo de cada criança.

Assim como existe uma universalidade do brincar, temos as singularidades, não somente nos diversos grupos e contextos socioculturais, mas de uma criança para outra. Essas singularidades espelham a natureza particular de cada criança, sua herança genética, a influência de seu meio multicultural,

a do universo globalizado e, de forma mais ampla, remetem aos **arquétipos**. As singularidades definem cada ser humano em seu temperamento, sua individualidade, suas relações, sua essência. Os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com as outras pessoas e com seus entornos.

Arquétipos

Arquétipos são imagens primordiais profundamente arraigadas no inconsciente coletivo da humanidade.

Diversidade

Pensar na importância da diversidade para o conhecimento e acolhimento das diversas crianças e grupos infantis é ponto de partida básico para um trabalho integrado, consciente e desafiador. E as brincadeiras e diferentes formas de brincar oferecem-nos pistas riquíssimas para dar conta desse desafio. Ao falarmos em diversidade, estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, deficiências físicas ou psíquicas, nacionalidades e religiões variadas; sejam elas de diferentes origens étnicas, culturais, raciais, adotadas ou não, moradoras de abrigos, cortiços, favelas, zonas rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, urbanas etc.

Caminhos de pesquisa

A Antropologia tem criado, proposto e utilizado algumas formas de pesquisa muito particulares:

- a observação participante, em que há interação direta e contínua do observador com as crianças;
- as produções das crianças através de desenhos, pinturas e histórias elaboradas por elas;
- os registros audiovisuais.

É possível tanto fazer uma observação participante das próprias crianças, suas brincadeiras, comportamentos e produções, quanto conversar diretamente com elas ou estimular os adultos a se lembrarem de episódios da vida delas.

Um estudo antropológico sobre crianças não precisa se restringir a outras culturas e sociedades. Podem ser estudados fenômenos e temas próximos ao próprio meio social em que os(as) observadores(as)/pesquisadores(as)/educadores(as) se encontram, evitando, assim, a ilusão do conhecimento prévio. Tais profissionais devem ser capazes de reaprender a “ver” além do que lhes parece tão evidente ou natural naquelas crianças.

Nesse sentido, observar, conhecer e considerar as diversidades lúdicas de cada região, os contextos culturais, os grupos infantis e, ainda, cada criança, sem perder de vista o conhecimento de como o ser humano se desenvolve (e todo o processo lúdico implicado nesse desenvolvimento), são ações que precisam dialogar permanentemente para que o trabalho de cada educador(a) seja adequado às necessidades, interesses e singularidades das suas crianças.

Brincadeiras e diversidade

As brincadeiras que observamos nas cidades têm algumas particularidades: são limitadas aos espaços internos das casas, ao recreio das escolas, aos espaços lúdicos ou brinquedotecas, aos condomínios, centros socioculturais e desportivos, clubes ou outros equipamentos, sobretudo fechados. Raramente acontecem na rua, por falta de espaço e de segurança. São influenciadas por conteúdos “multiculturais”, ou seja, que provêm de variadas culturas, incluindo toda a cultura local e a cultura global – que adentra os espaços lúdicos por meio de TV, rádio, publicidade, revistas, telas, redes sociais e manifestações artísticas em geral. Essas brincadeiras urbanas têm gramática e vocabulários próprios.

As brincadeiras de crianças de grupos sociais quilombolas, ribeirinhos e indígenas, além de revelarem culturas particulares, são permeadas de mitos, costumes ancestrais dos grupos nos quais nascem e se desenvolvem; revelam um diálogo permanente com a natureza, sua beleza, possibilidades e mistérios. Os “brincades” dessas crianças “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da imaginação, do corpo e dos ensinamentos de mães, pais, avós e avôs. Barquinhos, casinhas, piões, instrumentos de caça e pesca, petecas e muitas brincadeiras de faz de conta reproduzem suas vidas e o universo dos adultos, e contam quem são essas crianças.

Brincadeiras de áreas rurais têm algumas características particulares: acontecem em amplos espaços em contato direto com a natureza, fundindo-se nos elementos do entorno que motivam esses repertórios lúdicos. Os brinquedos são geralmente criados e construídos com o que o próprio meio oferece: água, terra, plantas, árvores, bichos. Crianças de várias idades misturam-se, umas ensinando às outras, muitas vezes ajudando suas mães e pais tanto nas tarefas domésticas quanto no trabalho na terra; criam e misturam seus brincades com o trabalho.

Mas é importante não ignorar o fato de que esses grupos sociais não urbanos são também influenciados pelas telas e pela grande mídia que chega a todos os locais e regiões, o que também transforma as brincadeiras e temas de interesse das crianças.

AÇÃO PEDAGÓGICA

Solicite às crianças e a seus familiares que façam um levantamento da cultura de origem de mães, pais, avós e avôs, perguntando, por exemplo, onde cada um nasceu e/ou morou, e peça-lhes que levem para a escola algum objeto que represente cada uma dessas culturas (um brinquedo, uma comida, um livro etc.). A partir dessas informações, crie coletivamente um mapa do qual constem o nome e o sobrenome da criança e dos familiares, desenhos, objetos etc.

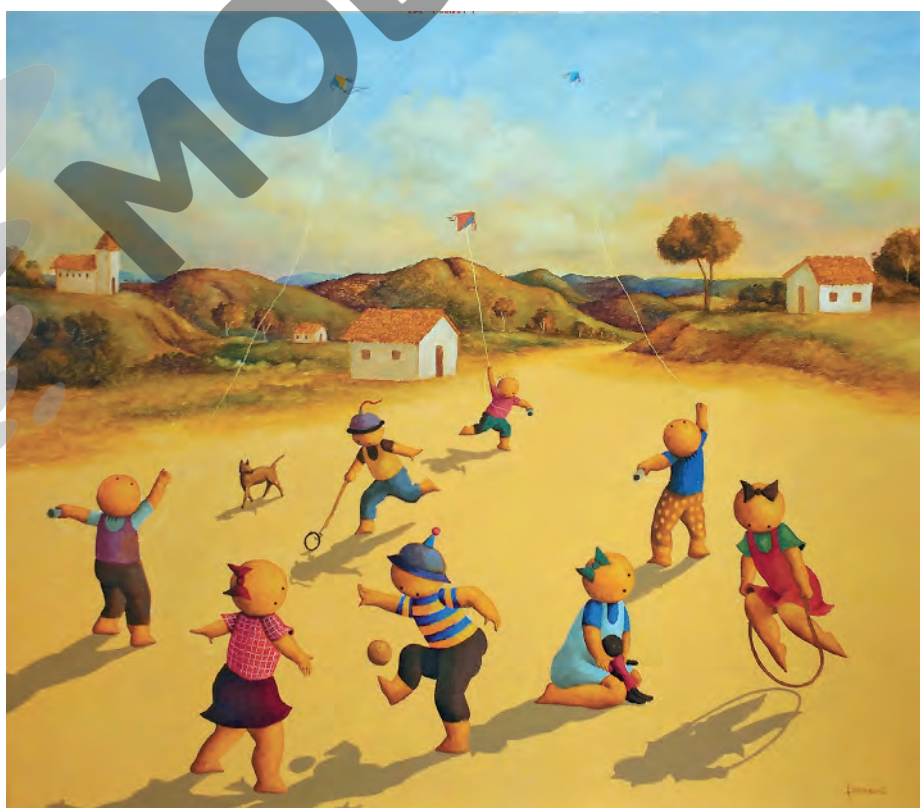
2

As brincadeiras tradicionais, sua importância e transformação

Lembrar de onde surgiram as brincadeiras não é querer ser nostálgico; é, sim, preservar um “tesouro” guardado na nossa infância, na das nossas mães, pais, avôs e avós. “Quem me ensinou esta brincadeira foi meu avô. Ele brincava na rua quando era criança, só que com bola de meia.”

O que são brincadeiras tradicionais

A noção de brincadeira tradicional compreende o contexto mais amplo da cultura da qual faz parte o folclore e, mais especificamente, as culturas infantis.



RICARDO FERRARI – COLEÇÃO PARTICULAR

*Memórias de infância:
brincadeiras e pipas,*
Ricardo Ferrari, 2016. Óleo
sobre tela, 75 cm × 65 cm.

A construção do conhecimento científico sobre o folclore nasceu de uma necessidade da **filosofia positivista** de **Augusto Comte**, do **evolucionismo** inglês de **Darwin** e **Spencer** e de uma necessidade histórica da burguesia, que se propunha uma questão pragmática: determinar os conhecimentos peculiares dos povos por meio dos elementos materiais e não materiais que constituíram suas culturas.

Luís da Câmara Cascudo (2000) define folclore como “a cultura do popular tornada normativa pela tradição” (p. 240). A *Carta do folclore brasileiro* (1951) o estabelece como integrante das ciências antropológicas e culturais. Nas palavras de Brandão (1982, p. 24): “As maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação [...], constituem o fato folclórico [...]”.

Para os folcloristas, o objeto do folclore é a ciência do saber popular. Sob outra perspectiva, entendem que os valores considerados sobrevivências são mais acessíveis a um número maior de indivíduos, uma vez que sua transmissão se faz por processos informais, pelo intercâmbio cotidiano, ao passo que a educação sistemática, veículo comum do pensamento científico, abre-se na maioria dos países a um número bem mais restrito de pessoas.

A condição da dinâmica do folclore é o respeito às características de fato de aceitação coletiva, anônima ou não, e essencialmente popular. Quando se afirma que diz respeito às tradições populares, não se pode entender que o folclore seja sobrevivência intocada, que foi criativo e dinâmico tão somente no tempo, no lugar e no grupo em que se originou: em qualquer cultura, tudo é movimento. O ser humano faz, refaz, inova, recupera, retoma o antigo e a tradição, inova outra vez, incorpora o velho ao novo e transforma um como poder do outro.

Filosofia positivista

Filosofia que nega que a explicação dos fenômenos naturais, assim como dos sociais, provenha de um só princípio. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (Deus ou a natureza) e torna-se pesquisa de suas leis, vistas como relações constantes entre fenômenos observáveis.

Augusto Comte (1798-1857)

O filósofo francês foi o criador da sociologia. Em sua ciência, chamada inicialmente de física social, ele faria uso da observação, experimentação, comparação, classificação e filiação histórica como método para a obtenção dos dados reais. Comte teve o mérito de afirmar que os fenômenos sociais podem ser percebidos como os outros fenômenos da natureza, ou seja, obedecem a leis gerais.

Evolucionismo

Teoria de Charles Darwin que explica a diversidade de espécies de seres vivos por meio da evolução e da seleção natural. De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam a superioridade de uma pessoa sobre outra. Nesse caso, as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas.

Charles Darwin (1809-1882)

O naturalista britânico alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela se dá por meio da seleção natural e sexual. Essa teoria se desenvolveu no que é agora considerado o paradigma central para a explicação de diversos fenômenos biológicos.

Herbert Spencer (1820-1903)

O filósofo inglês foi um dos representantes do positivismo. Para ele, a filosofia deve ser muito precisa quanto à evolução e esclarecer, com base nela, os mais variados problemas. Acreditava também que a evolução é um princípio universal e eterno.

Uma das principais características do folclore é a tradição. Muitas vezes, a cultura popular e tradicional se transforma em uma resistência política significativa e dinâmica às inovações impostas pelas classes dominantes. O folclore é “popular, anônimo, coletivizado, tradicional e persistente, funcional à sua cultura e passível de modificações. Esses indicadores são considerados nos contextos sociais onde existe e se reproduz a criação popular” (Brandão, 1982, p. 42).



Festa Junina com crianças, familiares e educadores de uma escola de Educação Infantil da Vila Pompeia, São Paulo (SP), em 2022.

O folclore é cultural e politicamente ativo. Decodifica a identidade e reproduz os símbolos que consagram um modo de vida de classe. Por isso, é tradicional: o que pode ser “antiquado” e “conservador” do ponto de vista das classes dominantes, “mas que é vivo e atual para as classes produtoras e useiras de sua própria cultura” (Brandão, 1982, p. 42).

Outra característica do folclore é a sua transmissão oral, por imitação e sem organização de situações formais de ensino-aprendizagem, de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de geração para geração.

As manifestações folclóricas podem ser inseridas entre os mais persistentes e visíveis elementos de certas formas de atuação social; podem ser sobrevivências de um passado mais ou menos remoto. Em momentos de crise social, o folclore funciona como elo entre o presente e o passado, ao preservar valores sociais e, desse modo, facilitar a sua preservação.

O folclore infantil é parte integrante da cultura folclórica; é a manifestação da riqueza natural das crianças: suas potencialidades físicas, corporais, motoras, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais. O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes destaca-se entre os inúmeros pensadores que sistematizaram o folclore infantil. A esse respeito, vale consultar a sua obra *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* (2004).

Os folguedos tradicionais das crianças e suas formas de agregação social são parte do folclore infantil. É por meio deles que as crianças alargam sua área de contatos humanos, experimentam de modo mais acessível os prazeres e o significado das atividades organizadas em grupo, os diferentes papéis de subordinação e dominação entre pessoas dos mesmos estratos sociais e se identificam com interesses e valores cujas polarizações de lealdade transcendem o âmbito da família.

É também mediante o folguedo folclórico que as crianças, além de aprender, interagem com outras crianças e adultos e adquirem uma experiência social de completa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. Os elementos do folclore infantil tradicional constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças; são valores do passado, da nossa formação, que constituem o **ambiente moral** em que nos formamos.

No que se refere ao ambiente social, no entanto, o processo de desenvolvimento dos elementos do folclore infantil muda continuamente ao longo do tempo. Existe o que poderia ser chamado de um papel integrador do folclore infantil, que é perceptível nas modificações formais, e não de conteúdo, que influenciam transformações nas atitudes dos indivíduos.

Ambiente moral

Âmbito de valores, costumes e ética de comportamento do ser humano.



Crianças paulistanas brincando com carrinho, c. 1930.

O folclore infantil serve ainda como veículo de transmissão de elementos culturais, uma vez que os elementos folclóricos da cultura infantil são aprendidos na rua e provêm da cultura dos adultos. Por aceitação, transferem-se para as crianças e permanecem entre elas.

Esses elementos sofreram modificações quanto à forma: conservam a mesma função social juntando valores sociais e tradicionais transmitidos pela recreação. Desse modo, as crianças asseguram a continuidade da tradição, mesmo recorrendo a elementos de sua cultura.

As brincadeiras tradicionais infantis são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual dos povos acumuladas através dos tempos.

ARQUIVO DA AUTORA



Crianças jogam bola em entrada de vila na Rua Dom Bosco, no bairro da Mooca, São Paulo (SP), no início do século XX.

O estudo das brincadeiras tradicionais vem de longa data. A primeira coleção de brincadeiras folclóricas foi publicada em 1283 pelo rei de Castela, Afonso X, o Sábio. Atualmente, a herança cultural inclui várias coleções e estudos de brincadeiras tradicionais e brincadeiras em geral, que podem ser divididos em dois grupos.

Grupo 1: fazem parte deste grupo os estudos etnológicos de A. Tyler; E. Gomme; F. M. Fournier; T. Bohme; Djordjervic etc. Segundo esses pesquisadores, as brincadeiras tradicionais representam rudimentos de antigos costumes, cultos e rituais. São a “extensão”, a “reminiscência”, compreendem os traços da “Antiguidade” e mostram um pouco daquilo que se foi. São estudos ricos em análises das origens das brincadeiras tradicionais, cujas portadoras e transmissoras são as crianças. Dos estudos etnológicos contemporâneos, o mais importante sobre brincadeiras tradicionais é o de **Iona e Peter Opie**,

Iona (1923-2017) e Peter Opie (1918-1982)

Folcloristas ingleses, pesquisadores da Universidade de Oxford, ficaram conhecidos pela importante compilação de brincadeiras tradicionais em seu livro *Children's games in street and playground* (2013), de 1969.

considerados os representantes de uma tendência em pesquisas a respeito do assunto. Levando-se em conta que o jogo é um organismo vivo, o trabalho desses pesquisadores é voltado às brincadeiras tradicionais praticadas pelas crianças todos os dias e que constituem, ao lado das criações verbais, um folclore infantil separado, que integra sua atual vida social. O jogo é um sistema que regula a vida social das crianças, afirma a suposição teórica mais importante oferecida pelo estudo dos Opie.

Grupo 2: neste grupo se incluem os estudos de caráter pedagógico sobre as brincadeiras tradicionais, de autores como Piaget, Vygotsky e Elkonin. Neles, as crianças são os sujeitos da educação, e o jogo é um recurso educacional, um instrumento. Paulatinamente, foi sendo desenvolvida a ideia de que o jogo possui uma função educacional, no sentido pedagógico, cujo papel é desenvolver habilidades físicas, cognitivas, linguísticas etc.

As teorias psicogenéticas do jogo apoiam a ideia de instrumentalizá-lo com fins pedagógicos, como resultado de sua função quanto aos processos psicológicos do desenvolvimento infantil. As duas filosofias implícitas da infância e do jogo seguem a mesma linha conceitual e metodológica: consideram que as ordens histórica e social são elementos constitutivos da infância e do jogo.

O trabalho aqui realizado integra, na realidade, ambos os grupos de estudos. Primeiro, a obra dos Opie foi uma referência muito importante na conceituação e classificação das brincadeiras infantis tradicionais. Ao propor a preservação dessas brincadeiras, os autores conferem a elas a classificação de folclore infantil, que regula a vida social das crianças.

Paralelamente, ao atribuir caráter educacional às brincadeiras tradicionais, o estudo afina-se com autores da linha psicogenética, que imprimem ao jogo finalidades também educacionais.

As brincadeiras tradicionais são transmitidas de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc. Assimiladas pelas crianças de maneira espontânea, mudam de forma com o passar do tempo – variam suas regras, culturas e grupos sociais, mas seu conteúdo permanece o mesmo. E que conteúdo é esse? Os interesses lúdicos particulares – objetivos básicos da brincadeira –, ligados a esse ou àquele objeto: bonecas, animais, construções, máquinas, entre outros. A forma diz respeito à organização, ao material utilizado, ao espaço, ao número de jogadores. Imitadas ou reinterpretadas, essas brincadeiras perpetuam sua tradição.

Além de pertencer aos patrimônios lúdico-culturais infantis, as brincadeiras tradicionais traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos e fazem parte da história de vida de cada indivíduo, cada grupo, cada geração. Por isso, são de valor inestimável.

A transformação do brincar e suas implicações

Por meio do registro e da preservação das brincadeiras tradicionais coletadas em diferentes países, constatou-se que elas mudaram muito no decorrer do século XX. Foram vários os caminhos percorridos para reunir esses dados: depoimentos de adultos, crianças e professores(as); pesquisas de campo; pesquisas iconográficas; pesquisas de documentos bibliográficos acadêmicos, folclóricos, jornalísticos e ficcionais; entre outros.

Nessa linha de estudos, realizei minuciosa pesquisa bibliográfica em instituições culturais e educacionais, em museus e onde houvesse registros do brincar espontâneo das crianças nas diferentes épocas. Foram reunidas cerca de trezentas brincadeiras tradicionais na cidade de São Paulo, entre 1900 e 1990.

Ampliada para vários estados do Brasil, essa pesquisa já tem hoje mais de mil brincadeiras tradicionais brasileiras registradas. Evidentemente, a quantidade não é o caráter mais interessante do acervo, mas sua riqueza, importância e curiosidade.

Em 2009, nova pesquisa – *Mapa do Brincar* (disponível em: <https://mapadobrinca.folha.com.br>; acesso em: 7 ago. 2024) – sobre as brincadeiras infantis, dessa vez a partir dos depoimentos de mais de 10 mil crianças entre 6 e 12 anos de 192 cidades do país, evidenciou a perpetuação das brincadeiras tradicionais com mudanças nas nomenclaturas, ressignificadas, mas preservando as estruturas das brincadeiras tradicionais.

Eis as razões mais significativas das mudanças pelas quais essas brincadeiras passaram no decorrer do século XX e início do século XXI:

- Redução e transformação dos espaços físicos, em consequência do crescimento das cidades, da falta de segurança e das mudanças em zonas rurais, ribeirinhas, quilombolas e em outras regiões e locais.
- Diminuição dos espaços de tempo, tanto na escola, que optou por atividades consideradas mais interessantes e produtivas, como dentro de casa e na família, em razão das mudanças de papéis e estruturas familiares, aliadas ao fato de que a televisão, os *videogames* e as telas passaram a ocupar maior espaço no cotidiano infantil. Como resultado, houve significativa diminuição do interesse das crianças pelas brincadeiras – fato observável em alguns contextos socioculturais nos quais as atividades lúdicas vêm se transformando.
- Expansão da indústria, que passou a oferecer brinquedos atraentes, invadiu o mundo infantil e modificou suas interações sociais.
- Influência da propaganda e da mídia televisiva na geração de necessidades de consumo.
- O papel das telas no cotidiano de crianças e adultos, gerando dependência e hiperconectividade, com o acesso a uma diversidade de conteúdos e contatos *on-line*.

A pedagogização do brincar na educação contribuiu para alterar de forma expressiva as condições do brincar, que deixou de ser, naturalmente, uma atividade espontânea e se tornou uma atividade dirigida. Em muitos casos, o brincar se transformou em “atividade pedagógica”. As “brincadeiras livres” deixam de ser consideradas atividades essenciais para os processos educacionais e passam a ser “instrumentos” de educação. Mesmo apesar de tantos avanços, estudos e pesquisas a respeito da importância fundamental do brincar livre e espontâneo no cotidiano das crianças – incluindo, é claro, a escola – e de sua importância comprovada na vida social como potencial para o desenvolvimento integral e a aquisição de aprendizagens, o brincar não tem tido tempos e espaços no cotidiano de escolas cuja maior preocupação continua sendo “preparar” as crianças para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas.

Fora do ambiente escolar, em situações espontâneas, na família, a tendência não é diferente: as condições da modernidade anteriormente mencionadas mudaram as formas de brincar, bem como os próprios tipos de brincadeiras e jogos.

Antigamente, as atividades lúdicas eram partilhadas por adultos e crianças, para quem representavam uma importante dimensão da vida. Além das brincadeiras genuinamente suas, as crianças também participavam das várias festividades e jogos de adultos. Tratava-se de uma cultura do riso, do carnaval, do folclore. A atividade lúdica era um fenômeno social de que todos desfrutavam. Só mais tarde o brincar perdeu seus vínculos universais e transformou-se, passando a fazer parte somente da vida das crianças.

Com a modernização e o processo de produção industrial, não somente as crianças foram institucionalizadas, e, portanto, separadas em agrupamentos sociais que mudaram significativamente as relações, mas também as atividades lúdicas foram transformadas em atividades pedagógicas. As modernas formas de produção e de vida criaram a necessidade de pessoas instrumentalizadas: ativas, eficientes e com iniciativa. A formação dos novos indivíduos foi sendo modelada por suas habilidades produtivas e racionais. Assim, educadores(as), mães, pais e cuidadores(as) voltaram-se para essa tarefa, deslocando a esfera emocional para um segundo plano. Ainda com esse intuito, a atividade lúdica tornou-se “útil” para a educação, e seu valor passou a seguir os mesmos princípios normativos de formação.

Para redirecionar e retomar tempos e espaços que o brincar genuíno e livre perdeu tanto dentro da escola, na família e em outros espaços e contextos socioculturais por onde as crianças circulam, é necessário pensarmos em saídas integradas coletivas entre escola, família e comunidade.

AÇÃO REFLEXIVA

O estranho mundo que se mostra às crianças

[...] como seria bom se voltassem os carrinhos de rolimã, os diabolôs, as pernas de pau [...]; os telefones de lata, a amarelinha, o caracol [...] A barra-manteiga, o boca-de-forno, o chicote-queimado, a cabra-cega, os jogos de estátua, as guerras de pião, o pular sela, o passar anel, a queimada, corda, bola, peteca [...] Folguedos nossos, de toda uma cultura, cobertos de encantos e de prazer [...] E propostas simples, coletivas, de fácil confecção e que – de verdade – facilitam o reconhecimento e a conquista do espaço – de maneira ampla, global, divertida e gostosa. Sem se perder de vista que vivemos numa era tecnológica, e que esse tipo de brincadeira seria mais um referencial (e não o único, nostálgico).

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983. p. 150.

A partir da leitura do texto acima, reflita sobre o significado de preservar brincadeiras tradicionais para crianças nascidas nos contextos tecnológicos, consumistas e massificados dos dias de hoje. Qual é o papel dos(as) educadores(as) nesse sentido?

AÇÃO PEDAGÓGICA

1. Promova na escola ou em sua comunidade um encontro reunindo as crianças e suas famílias para que contem e ensinem uns aos outros brincadeiras tradicionais e contemporâneas. Isso enriquecerá a comunicação e o “diálogo lúdico” entre as várias gerações.
2. Estimule os(as) participantes a valorizarem os materiais disponíveis na escola, no bairro ou na comunidade e com eles(as) construir e divulgar registros de brincadeiras e brinquedos.
3. Organize uma jornada de brincadeiras tradicionais e contemporâneas.

A importância da preservação das brincadeiras tradicionais infantis

Por qual razão defendemos que as nossas brincadeiras e as de nossos pais, mães, avôs e avós sejam conhecidas, recuperadas, trazidas de volta para o convívio das crianças? Eis a razão: elas constituem um material muito importante para o conhecimento e a preservação da nossa cultura, do nosso folclore.

Da mesma forma que outras manifestações populares, as brincadeiras também passam por constantes transformações. Trata-se de obras de criação coletiva, que não estão registradas por escrito e são transmitidas de uma geração para outra de modo expressivo, verbalmente ou por gestos. Por isso, correm o risco de desaparecer.

No entanto, preservar brincadeiras tradicionais suscita alguns problemas. Na época de seu aparecimento, os jogos e as brincadeiras estavam atrelados à vida dos adultos e das crianças que lhes eram contemporâneos, assim como às condições “ecológicas” de então: áreas abertas, praças e ruas sem trânsito. Ao registrar brincadeiras tradicionais por escrito (em antologias, por exemplo) e divulgá-las em publicações e instituições, promove-se sua valorização sem correr o risco de selecionar apenas as mais bem-aceitas.

Obviamente não seria possível reviver determinadas brincadeiras, seja por falta de espaços físicos, seja por sua própria natureza, contraditória a concepções contemporâneas de algumas culturas. É o caso de brincadeiras agressivas, racistas ou que segregam os gêneros, como caçar com estilingue, soltar balões etc.

As brincadeiras tradicionais infantis têm qualidades bastante satisfatórias no sentido de potencializar o desenvolvimento das crianças de hoje. Oferecem ricas possibilidades de estímulo para as várias atividades físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, linguísticas etc., seja no tratamento de deficiências (brincadeiras e jogos com atividades motoras), seja para compensar a excessiva intelectualização da maior parte das atividades típicas da escola (brincadeiras e jogos que envolvem o corpo e os sentidos); ou, ainda, para ajudar a superar o isolamento das crianças (brincadeiras e jogos em grupo).

Se bem compreendida a natureza das brincadeiras tradicionais, é possível revivê-las, transformando-as e adaptando-as às condições contemporâneas – espaços, materiais, veículos de comunicação etc. –, desde que sejam preservados seu significado básico e suas potencialidades.

No entanto, várias dessas brincadeiras, apesar de terem diminuído, persistem até os dias de hoje, razão pela qual não precisam ser revividas. É o caso das bolinhas de gude, da amarelinha, do esconde-esconde, do pula-corda, da queimada, entre outras.



ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

As brincadeiras tradicionais são importantes meios de promoção da interação entre as crianças.

As brincadeiras tradicionais na educação

Paralela à tentativa de reviver brincadeiras está a tarefa de destacar sua função educacional: são atividades decisivas para o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças. Dotadas de objetivos e significados educacionais e apresentadas sob a forma de antologias, as brincadeiras constituem uma possibilidade prática no trabalho dos(as) educadores(as) com as crianças.

Por ser uma atividade essencial às crianças, além de importante recurso para o alcance dos objetivos educacionais, é interessante que o brincar constitua um dos enfoques básicos para o desenvolvimento de programas e currículos educacionais, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Pensando em outras formas de utilizar as atividades lúdicas, os(as) professores(as) poderiam propor as brincadeiras tradicionais, que geralmente surgem em situações espontâneas nos grupos de crianças, uma vez que:

- são prazerosas a elas;
- fazem parte das culturas lúdicas infantis;
- servem como recurso para conhecer as crianças, suas necessidades, interesses e habilidades, bem como para o seu desenvolvimento integral e inúmeras aprendizagens.

Como preservar essas brincadeiras? Valorizando o material disponível na comunidade, no bairro, na escola. Promovendo encontros que reúnam as famílias das crianças. Estimulando os(as) participantes a compartilhar e a ensinar brincadeiras, a construir e expor brinquedos de suas infâncias. Essas atividades enriquecem a comunicação e os “diálogos lúdicos” entre as diversas gerações.

Essas e outras sugestões podem ser utilizadas por professores(as), educadores(as) e familiares, cuja responsabilidade é “salvaguardar” as brincadeiras tradicionais – e as contemporâneas –, com o intuito de evitar que caiam no esquecimento e desapareçam: o que representa importante avanço no caminho do conhecimento do brincar, das possibilidades de as crianças viverem infâncias plenas, poderem se expressar, aprender e se desenvolver de forma integral.



ARQUIVO DA AUTORA

Crianças pulam corda. São Paulo, 1987.

O brincar como contribuição para a Educação Integral

E se a escola fosse o lugar de a criança brincar para crescer e aprender? As crianças são os personagens das brincadeiras. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar “pegar a outra ou serem pegas”; brincar com as outras crianças ou contra elas. Parece só uma brincadeira, mas é muito mais do que isso...

As atividades lúdicas na escola

As crianças são seres integrais, embora não seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas e abordagens educacionais, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de forma fragmentada: há um momento determinado para trabalhar a coordenação motora, outro para as expressões plásticas, outro para o corpo, outro para desenvolver o raciocínio, outro para a linguagem, outro para brincar sob a orientação dos(as) educadores(as), outro para o livre brincar, e assim por diante. Essa fragmentação não está de acordo com a formação da personalidade integral das crianças nem com suas necessidades. Os indivíduos precisam construir sua própria personalidade e inteligência. Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pelas crianças em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento.

A Educação Integral defende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Ela vem se constituindo em projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores(as), gestores(as) e comunidades locais. A Educação Integral tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida.

A escola constitui um dos mais importantes – senão o mais importante – espaço de transformação da sociedade, e sua função é contribuir, junto a outros setores, para que mudanças necessárias se efetivem. Uma das responsabilidades da escola é considerar as crianças seres integrais e oferecer propostas para que sua integração se dê de maneira construtiva. Nesse sentido, a educação deve privilegiar os contextos socioeconômicos e culturais das crianças, reconhecendo as diferenças entre elas, seus valores, seus repertórios e suas bagagens de experiências e conhecimentos. Além disso, deve propiciar a todas as crianças oportunidades para um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), bem como o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. É papel da educação oferecer tempos, espaços e oportunidades para as crianças, de forma a possibilitar a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, sensibilidade, responsabilidade e cooperação.

Em um contexto em que a relação adulto-criança se caracteriza pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidades básicas das crianças), a autonomia terá um campo fértil para se desenvolver, quer do ponto de vista intelectual, quer do socioafetivo: a descentração e a cooperação são essenciais para o equilíbrio afetivo das crianças, do qual depende seu desenvolvimento geral.

As aprendizagens dependem em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem e se sintam atraídas pelas atividades propostas pelos(as) professores(as). Independência, curiosidade, iniciativa e confiança em sua capacidade de construir ideias próprias sobre as coisas, assim como a expressão de seus pensamentos e sentimentos, são características inerentes à personalidade integral das crianças.

Assim, nas práticas educacionais, é desejável a construção progressiva de estratégias metodológicas que respondam aos objetivos formulados. Esses caminhos metodológicos precisam ser construídos com atenção à realidade de cada grupo de crianças, a partir de atividades que constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo, significativas e capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e o espírito crítico.

Deve-se prestar especial atenção para não considerar a atividade lúdica um único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua. Trata-se de uma alternativa significativa e importante, mas seu uso não exclui outros caminhos metodológicos.

Partindo de uma concepção socioconstrutivista e interacionista do jogo, ou seja, pensando-o como meio de possibilitar o desenvolvimento integral, a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular as atividades lúdicas à função da escola? Como já foi apontado, a possibilidade de trazer essas atividades para o ambiente escolar é uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva criativa, autônoma e consciente. Por meio de atividades lúdicas, não somente se abrem portas para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontram ricas possibilidades de incentivar seu desenvolvimento.

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com atividades lúdicas de forma consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um caminho cujo intuito principal é o de dar espaço especial às atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com ela, sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

A aprendizagem

Na concepção de Piaget, a aprendizagem se opõe ao desenvolvimento, uma vez que é geralmente provocada por situações criadas pelos(as) educadores(as), psicólogos(as) ou pesquisadores(as), ou determinada por uma situação interna. Sendo a aprendizagem provocada, ela também se opõe à espontaneidade.



Proposta de circuito com desafios. O trabalho com circuitos é um meio de direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades sensório-motoras das crianças. Creche Baroneza de Limeira, São Paulo (SP), 2024.

A aprendizagem é um processo de aquisição decorrente da experiência (a atuação do sujeito sobre o meio). A transformação do objeto depende, em cada momento, dos esquemas assimiladores disponíveis no sujeito, indispensáveis à aprendizagem, porque são objeto de uma construção a partir das suas ações sobre a realidade. Aprender é assimilar o objeto a esquemas mentais, portanto, uma aquisição que ocorre em razão do desenvolvimento.

Castro (1974, p. 101) sintetiza claramente a perspectiva de Piaget: “verifica-se que o aparato experimental procura resposta à questão do processo pelo qual se adquirem os conhecimentos. Distinguem-se processos que mais se vinculam às experiências dos sujeitos em função do meio, e outros que derivam da própria consistência interna de sua organização mental”. O produto obtido (o conhecimento) correspon-

de, na primeira categoria, às aprendizagens de caráter operativo (dos hábitos às operações) e, na segunda, às aprendizagens “que constituem aquisições sobre os objetos em si mesmos”.

Outra distinção é feita entre a aprendizagem de **formas** e a de **conteúdos**, produto de uma diferenciação progressiva entre a coordenação de ações e seus resultados. O desenvolvimento é o processo essencial, e cada elemento da aprendizagem ocorre como função do desenvolvimento total, e não como elemento que o explica.

O conhecimento dos indivíduos depende do seu estágio de desenvolvimento, e é a partir das suas diversas formas de aquisição (experiências físicas ou lógico-matemáticas) que se dá a aprendizagem.

A importância das interações sociais e do contexto sociocultural

De acordo com a teoria interacionista-constructivista, no processo de construção de conhecimentos, as interações sociais das crianças devem ser distinguidas de outras interações, bem como das dos adultos. Graças às suas experiências sociais, elas têm acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos historicamente criados pelo ser humano. Vygotsky salienta ainda a importância da atividade das crianças na construção de seus conhecimentos, tanto na família quanto na comunidade.



Mais do que a manipulação de brinquedos, as interações na Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens. Bebês interagem no CEI Santa Barbara, no bairro Artur Alvim, São Paulo (SP), 2024.



TERESA ANDREA FERRARA/ARQUIVO CEI SANTA BARBARA

Leontiev (1988) amplia essa ideia ao afirmar que, além da experiência individual, existe no ser humano a experiência histórico-social, que é o produto do desenvolvimento transmitido de uma geração para outra.

Ao se aprofundar no estudo do papel das experiências sociais e culturais a partir da análise do jogo infantil, Vygotsky (1988) afirma que as crianças transformam, graças à imaginação, os objetos produzidos socialmente. Ressalta ainda a importância dos signos para elas “internalizarem” os meios sociais. A certa altura de seu desenvolvimento, as crianças ampliam os limites de sua compreensão, ao integrar símbolos socialmente elaborados – valores, crenças sociais, conhecimentos acumulados da cultura e conceitos científicos – aos seus próprios conhecimentos. Esse processo **dialético** entre elas e a sociedade tem na linguagem um dos signos mais importantes do desenvolvimento infantil.

Dialético

De diálogo, de troca.

Considerando o conhecimento social mais amplo e a melhoria do comportamento em prol do social, a atividade lúdica pode ser muito significativa. Também pode ser um meio de promover aprendizagens da linguagem verbal. Durante a atividade lúdica, as crianças podem ser despertadas pela consciência de conhecimentos sociais, que poderão ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de diversas habilidades.

O desenvolvimento da linguagem verbal

A linguagem como forma de **representação verbal** é uma habilidade básica no processo de desenvolvimento. De acordo com Piaget (1971), só aparece após o pensamento, que, por sua vez, depende sobretudo da coordenação de esquemas sensório-motores.

Por ser uma forma de comunicação e expressão, a linguagem constitui um meio de interação social. Falar, ler e escrever são recursos de que o indivíduo se serve para ter acesso aos conhecimentos construídos pela história e pela sociedade. Paralelamente, ela permite desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade, bem como – e muito especialmente – passar do pensamento concreto ao mais abstrato. A linguagem verbal é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir essa habilidade, as crianças se valem das atividades lúdicas para comunicar seus pensamentos e sentimentos.

Já que está intimamente relacionada à representação simbólica, a atividade lúdica reflete e facilita o seu desenvolvimento.

As linguagens não verbais

As linguagens não verbais, que se apresentam em diferentes contextos, como nas artes (desenho, pintura, modelagem), na música, no corpo, no gesto, no movimento, no teatro, no faz de conta, nas representações, nos sonhos e, é claro, no brincar, constituem expressões fundamentais que precisamos aprender a decifrar, conhecer e reconhecer como expressões e canais legítimos por meio dos quais os seres humanos se comunicam e expressam sentimentos, emoções, pensamentos, interesses, necessidades e potenciais.

Essas linguagens não constituem simples atividades, mas caminhos expressivos complexos nos quais educadores(as), professores(as) e familiares devem se alfabetizar para conhecer as crianças profundamente.

O desenvolvimento afetivo

À medida que as crianças se desenvolvem e interagem com o meio e o grupo, são construídas sua identidade, sua autoimagem positiva e sua personalidade. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento. É ela que, de fato, vai influenciar o caminho das crianças na escolha de seus objetivos.

Afetos como amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza – dentre outros – são comuns nas crianças, importantes indícios para os(as) educadores(as) reconhecerem o momento, a realidade, as emoções, os pensamentos, os interesses e as necessidades das crianças.

Atividades lúdicas têm o potencial de mostrar e reconhecer singularidades e habilidades das crianças na idade escolar. Se os adultos tiverem um olhar sensível e presente, podem identificar singularidades e potências em cada criança que podem promover sua autoafirmação: colocar as crianças na “frente” do palco, colocar “uma lente de aumento” em suas habilidades individuais – muito mais do que nas suas limitações e dificuldades – pode fazer toda a diferença no processo de desenvolvimento e na consolidação do seu eu. A atividade lúdica é uma “janela” da vida emocional das crianças.

A oportunidade de as crianças expressarem seus afetos e emoções por meio do brincar só é possível em ambientes e espaços que facilitem a livre expressão. É tarefa dos adultos criar essas condições.

O desenvolvimento físico-motor

A construção da psicomotricidade requer que as crianças sintam a necessidade de expandir seus movimentos. Assim como o conhecimento, o sujeito constrói os movimentos, construção que não depende apenas de habilidades biológicas e psicológicas, mas também do contexto no qual ele vive.



As crianças se desenvolvem também graças à exploração do corpo e do espaço. Para Piaget, a ação psicomotora é precursora do **pensamento representativo** e do desenvolvimento cognitivo. A interação das crianças em ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio é essencial para o seu desenvolvimento integral. A atividade sensório-motora é especialmente importante para o desenvolvimento de conceitos espaciais e da habilidade de utilizar termos linguísticos correlatos.

A atividade lúdica é um dos meios básicos mediante o qual o desenvolvimento físico-motor tem o potencial de acontecer. As propostas e os espaços pensados e criados para o brincar são fundamentais para a motivação de diferentes tipos de jogos motores.

A introdução de jogos estruturados que estimulem o desempenho físico-motor nunca foi tão importante como hoje em dia, quando a brincadeira infantil vem sendo comprometida por atividades sedentárias, como assistir à televisão, brincar com jogos no computador, ficar nas telas, na internet e nas redes sociais.

Para o desenvolvimento físico-motor, o brincar tem papel fundamental e deve ser aproveitado em um trabalho integrado com áreas afins.

Pensamento representativo

Pensamento em que a representação começa a aparecer na forma da permanência do objeto, ou seja, entendendo-se que os objetos têm substância, mantêm suas identidades quando mudam de lugar e continuam a existir quando estão fora do alcance da vista.

ARQUIVO EMEI MARIA LAURA DE SOUSA CAMPOS



Crianças equilibram peças em brincadeira na EMEI Prof^a Maria Laura de Sousa Campos, em São Paulo (SP), 2023.

O desenvolvimento moral

O desenvolvimento moral é também um processo interior de construção. As regras exteriores podem vir a ser adotadas como se fossem das crianças, quando elas participarem da sua construção e aceitação de forma espontânea, sem pressões. As crianças criam suas próprias regras morais quando resolvem “sacrificar certos benefícios imediatos em proveito de uma relação recíproca de confiança com o adulto ou com outras crianças” (Kamii e DeVries, 1980). Essa relação é a base para o desenvolvimento da autonomia, que só é obtida com a cooperação.

Nessa linha de pensamento, Piaget constata que a forma mais interessante de promover a cooperação, fator essencial do progresso intelectual, é o trabalho em grupo.

Os jogos em grupo, norteados por regras convencionais, arbitrárias, fixadas por convenção e consenso, são particularmente interessantes. “Os papéis de cada criança são interdependentes, pois um não pode existir sem o outro; são opostos, pois um tem que prever o que o outro vai fazer, o que implica a possibilidade de uso de estratégias; são colaboradores, pois o jogo não pode acontecer sem um mútuo acordo dos jogadores nas regras, e uma cooperação, seguindo-as e aceitando suas consequências” (Kamii e DeVries, 1980, p. 2).

Os jogos são sistemas complexos de regras, e as regras morais, por sua vez, foram recebidas pelas gerações anteriores de adultos, ao passo que os jogos sociais comportam regras elaboradas pelas crianças. Na transmissão das regras do jogo de bolinhas de gude, por exemplo, os mais velhos transmitem às crianças a forma de brincar. Já nas instituições lúdicas há realidades espontâneas e ricos ensinamentos.

No jogo estão compreendidas:

- a cooperação e a autonomia;
- a consciência da regra;
- a consciência da razão de ser das leis.

Todas as áreas de desenvolvimento foram analisadas de forma independente para melhor caracterização. No ser humano, porém, elas existem integradas, o que não permite isolá-las umas das outras. É assim que defendemos uma educação integral e não fragmentada em prol do desenvolvimento integral das crianças.

AÇÃO REFLEXIVA

Você acha possível traçar um perfil integral das suas crianças: cognitivo, afetivo, social, moral, físico-motor e da linguagem? Procure observá-las e refletir sobre essa questão, a fim de obter conhecimentos mais aprofundados de cada uma e tomar decisões mais conscientes na definição de atividades que atendam às reais necessidades e aos interesses delas.

Conhecer as crianças por meio do brincar

Os(as) educadores(as) podem, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de cada criança; descobrir em qual estágio de desenvolvimento elas se encontram; conhecer os valores, ideias, interesses e necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que se pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio, desde que se escolham atividades adequadas.

É importante os(as) educadores(as) definirem, previamente, o tempo que cada atividade lúdica vai ocupar no dia a dia; os espaços físicos onde essas atividades se desenvolverão (dentro da sala de aula, no espaço externo ou em outros locais); os modos de acesso aos espaços e objetos, brinquedos, ou outros materiais que tenham de ser providenciados. Tais definições devem não só respeitar as singularidades individuais e promover a inclusão das crianças, como levar em conta as diversidades locais e culturais, as necessidades e os interesses do grupo e, evidentemente, os objetivos dos(as) educadores(as).

Os estudos têm avançado e hoje fala-se em “atitude lúdica”, isto é, a postura dos(as) educadores(as) com relação a todas as atividades propostas, perpassando tempos e espaços predefinidos para o brincar. Assumir uma atitude lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa postura em todas as circunstâncias, com todos os conhecimentos e atividades.

Proponho a seguir um caminho pelo qual os(as) educadores(as) podem conhecer as realidades lúdicas dos seus grupos de crianças, seus interesses e necessidades, potências, comportamentos, conflitos e dificuldades; e que, paralelamente, pode constituir um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor e propiciar aprendizagens específicas.



TERESA ANDREA FERRARA/ARQUIVO CEI SANTA BARBARA

Crianças interagem no CEI Santa Barbara, no bairro Artur Alvim, São Paulo (SP), 2024.

1. Seguindo as colocações de Piaget acerca dos estágios de desenvolvimento, observe suas crianças e reflita sobre o período em que se encontram.

2. Peça a elas que montem uma peça de teatro para expor suas brincadeiras prediletas. Trata-se de uma ótima oportunidade para observar o potencial de desenvolvimento de cada criança.

Registro e leitura das características observadas durante um jogo ou brincadeira

Para proceder a um diagnóstico, a observação do **brincar espontâneo** infantil é o ponto de partida. Por ser livre e prazeroso, nele as crianças estabelecem a vontade de brincar – como, quando, com quem e durante o tempo que desejarem.

Em algumas escolas, o brincar espontâneo tem pouco espaço. Ainda é rara a atitude de os(as) educadores(as) compreenderem e aproveitarem esse brincar livre e espontâneo como um momento importante para observar as crianças. Em geral, o brincar espontâneo é compreendido como um intervalo entre uma atividade e outra.

O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de promover o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens.

Os(as) educadores(as) que dão lugar de destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas.

A observação das crianças enquanto brincam e o registro das características das brincadeiras permitem fazer uma leitura do grupo e de cada criança. Veja a seguir algumas sugestões do que pode ser registrado em cada brincadeira.

As brincadeiras ou jogos espontâneos estimulam o desenvolvimento das crianças.



■ Nome

Refere-se ao nome mais popular pelo qual as brincadeiras ou os jogos são conhecidos.

■ Origem

Refere-se à origem histórica ou antropológica da brincadeira ou do jogo. A origem pode requerer estudos e pesquisas iconográficos ou de documentos, quando houver interesse. Ou simplesmente que se recorra à memória e a relatos de mães, pais, avôs e avós, ou pessoas mais velhas que fazem parte do universo das crianças.

■ Materiais utilizados

Refere-se à utilização de brinquedos (corda, pião, bolinhas de gude) ou de outros objetos (pedra, no jogo de amarelinha; lenço, no jogo de roda) e materiais não estruturados para o desenvolvimento da brincadeira ou do jogo. Importante também levar em conta:

- a adequação à faixa etária e à atividade proposta;
- a segurança;
- a forma como são utilizados.

■ Número de participantes

Indica se a atividade é individual ou coletiva, e, no segundo caso, o número mínimo e o número máximo de participantes.

■ Espaço

Indica se a brincadeira ou o jogo se desenvolve ao ar livre (por exemplo, barra-manteiga) ou em espaços fechados (por exemplo, jogos de salão ou de tabuleiro) e especifica outras características peculiares sobre o espaço requerido para o brincar. Cabe notar que às vezes os espaços se transformam em função das atividades propostas e da participação de todos, que podem exigir, entre outras possibilidades:

- pedir às crianças que se organizem em roda;
- modificar a sala para uma brincadeira de faz de conta, uma apresentação de teatro ou de expressão corporal etc.;
- mudar a posição de mesas e cadeiras;
- utilizar almofadas e/ou colchonetes;
- flexibilizar os espaços externos, propiciando maior exploração do entorno e da natureza do que espaços com equipamentos fixos que limitam as possibilidades físicas e criativas;
- usar recursos de multimídia;
- utilizar panos coloridos e mudar as cores do ambiente para criar diferentes climas;
- expor as produções das crianças;
- utilizar música para criar climas diversos.

■ Regras

Refere-se à descrição da(s) regra(s) que permite(m) o desenvolvimento da brincadeira ou jogo.

■ Ressignificação das regras

Indica a forma como o grupo entende a regra. Incluem-se nesse ponto, também, as variações da brincadeira ou jogo.

■ Potencial da atividade

Qualquer brincadeira tem o potencial de desenvolver nas crianças aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, sociais, culturais, morais, linguísticos, criativos, imaginários. Ter o potencial não é garantia de desenvolvimento, porém, as atividades lúdicas contribuem para que ele ocorra.

Observações específicas

A partir dos registros propostos, os(as) educadores(as) têm elementos para ter uma perspectiva ampla das brincadeiras e/ou dos jogos observados. Em alguns deles predominam aspectos cognitivos, afetivos e sociais difíceis de identificar: nesse caso, alguns aspectos podem ser objeto de observação, registro e leitura, a saber:

- Possíveis aspectos desenvolvidos pela dinâmica proposta.
- Atividades cognitivas (raciocínio e argumentação).
- Evidências de comportamento social (cooperação, conflito, competição, integração).
- Dinâmica do grupo (interações, trocas).
- Diferentes papéis assumidos pelos brincantes (líderes, objetivos, práticos, filosóficos, questionadores, mediadores).
- Grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo ou a brincadeira (emoções, afetividade).
- Valores ou ideias que possam estar envolvidos.
- Traços culturais.
- Atividades físicas e psicomotoras exigidas.
- Verbalização e linguagem que acompanham o jogo ou a brincadeira.
- Grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criticidade que o jogo ou a brincadeira propicia às crianças.
- O perfil de cada criança:
 - como é sua personalidade;
 - como se comporta;
 - se brinca sozinha;
 - se brinca com outras crianças;
 - se não brinca;
 - quais são suas habilidades;
 - quais são suas dificuldades;
 - quais são suas preferências e/ou interesses;
 - quais são suas necessidades;
 - como se comporta em grupo.
- Reações das crianças.
- Temas surgidos no faz de conta.

As informações obtidas pela observação e pelo conhecimento do brincar espontâneo permitem definir, com base em uma escolha criteriosa, atividades lúdicas dirigidas adequadas a cada grupo. A utilização de brincadeiras ou jogos em diferentes situações tem a potência de promover o desenvolvimento integral das crianças e/ou aprendizagens específicas.

As atividades lúdicas dirigidas podem contribuir para:

- desafios cognitivos que “**desequilibram**” (no **sentido piagetiano**) as estruturas mentais das crianças, com o intuito de promover avanços no seu desenvolvimento;
- propósitos claros de dar acesso a conhecimentos específicos (matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos etc.);
- promover interações;
- “cuidar” das emoções das crianças, seus afetos, seus medos, sua autonomia, autoestima e confiança;
- trabalhar valores;
- propor desafios físico-motores.

Podemos citar inúmeros exemplos de benefícios ou potenciais que são conhecidos durante o brincar:

- brincadeiras de faz de conta são essenciais na primeira infância para experimentar relações, valores, emoções e atitudes;
- diversidade de brinquedos, objetos e materiais oportunizam o conhecimento de diferentes culturas e de seus costumes, tendo o potencial de trabalhar a inclusão e a diversidade;
- brincadeiras específicas, como o jogo de bolinhas de gude, são ótimas para trabalhar noções espaciais, físicas ou, ainda, coordenação motora fina;
- brincadeiras em grupo, como Macaco Simão (veja na página 120), podem trazer resultados muito proveitosos para que as crianças assumam diferentes papéis e para trabalhar com a inclusão;
- cantigas, parlendas e fórmulas de escolha permitem trabalhar a verbalização, a rima e favorecem a alfabetização;
- construção de brinquedos ou acessórios que sirvam para brincar podem contribuir para aprimorar a criatividade e as noções de Matemática e Ciências.

Como os(as) educadores(as) podem avaliar brincadeiras ou jogos? Há três critérios para reconhecer o potencial educativo de uma brincadeira ou de um jogo em grupo, como veremos a seguir.

Sentido piagetiano de desequilíbrio

O equilíbrio das estruturas cognitivas faz parte da interação sujeito-objeto, que deve ser concebida como compensação das influências exteriores por meio das atividades do sujeito, respostas a essas perturbações. “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1971, p. 11). Essa lei se dá tanto no campo da inteligência como nos âmbitos da vida afetiva e das relações sociais. Ao haver desequilíbrio, há um desafio para avançar no desenvolvimento.

- A brincadeira ou o jogo deve sugerir alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças. O valor dos conteúdos e a adequação devem ser considerados em relação aos níveis de desenvolvimento delas.
- Uma boa brincadeira ou jogo em grupo deve possibilitar às crianças a oportunidade de avaliar os resultados de suas ações. Se o adulto impõe a sua avaliação como uma verdade, ou compara o desempenho das crianças entre si, elas se tornam muito dependentes e inseguras das suas próprias capacidades e habilidades de tomar decisões.
- A participação ativa de todas as crianças durante a brincadeira ou o jogo é desejável, pois proporciona ao mesmo tempo uma atividade mental e um sentimento de participação e envolvimento. Atividades mentais e emocionais se relacionam intimamente com atividades físicas. Mas é fundamental considerar que crianças pequenas têm um tempo curto de interesse e concentração em uma mesma atividade; e nem todas, ao mesmo tempo, se interessam pelas mesmas atividades. O contexto das atividades lúdicas deve ser estimulante para a atividade mental, emocional, corporal e social das crianças e, segundo suas capacidades, para a cooperação. E os(as) educadores(as) precisam ser criativos(as) e flexíveis para propor diferentes atividades, à medida que vão conhecendo melhor as crianças.

Proposta para observação e leitura das atividades lúdicas

Os três passos indicados a seguir ilustram, de forma simplificada, os objetivos e as principais características da proposta de observação e leitura de atividades lúdicas.

■ Etapa 1: Diagnóstico

Em um primeiro momento, observe e reflita sobre a participação das crianças na atividade proposta a partir dos seguintes critérios:

- estágio de desenvolvimento;
- ideias, valores, interesses e necessidades do grupo e de cada criança;
- comportamento e atitudes das crianças;
- habilidades e potenciais individuais;
- conflitos, problemas;
- diversidade cultural.

A partir da observação:

- registre o brincar espontâneo;
- reflita sobre a atividade desenvolvida;
- elabore um arquivo de atividades lúdicas.

■ Etapa 2: Estímulo

A partir da criação e da **escolha de atividades** dirigidas, apresente novos **desafios** para estimular:

- o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico-motor, linguístico e moral;
- as aprendizagens específicas.

■ Etapa 3: Compartilhamento

Compartilhe experiências e observações com outros(as) educadores(as) e com a coordenação, e consulte obras de diferentes pensadores, para ampliar e aprofundar seu olhar.

Para exemplificar a utilização prática dessa proposta, tomemos como exemplo a Amarelinha (veja na página 90), brincadeira muito popular entre as crianças. Durante o desenvolvimento dessa brincadeira, é possível obter um diagnóstico do estágio de desenvolvimento das crianças que brincam e determinar as habilidades físico-motoras, por meio de questionamentos, como os citados a seguir.

- As crianças conseguem pular em um só pé? Quais as habilidades físicas desenvolvidas?
- Como se comportam socialmente: interagem, cooperam, competem, torcem umas pelas outras?
- Qual o grau de interesse e quais as motivações e as tensões aparentes durante a espera por sua vez? E com relação ao resultado de seu desempenho?
- Que emoções aparecem no decorrer da brincadeira?
- Qual o grau de participação do grupo? Quem brinca? Quem não brinca? E o que fazem ou dizem os que não brincam ou esperam sua vez?
- As crianças têm noção de espaço?
- Como interpretam a regra?
- Elas seguem a regra tradicional ou a elaborada pelo grupo?
- Elas introduzem variações? Quais?
- Como elas ressignificam a atividade contribuindo com variações criativas?

ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA



São muito significativas a quantidade e a qualidade de informações (dados que variam de um grupo para outro e de acordo com o contexto sociocultural) que podem ser destacadas a partir da observação de uma brincadeira tão popular e comum entre as crianças como a Amarelinha.

Uma das características dos grupos infantis é a de serem integrados por crianças de diversas origens multiculturais. Assim, brincadeiras em grupo podem ser muito proveitosas, incentivando a troca de papéis e colocando diversas crianças em situação de liderança. Brincadeiras e jogos também têm o potencial de desenvolver a criatividade, por exemplo, em situações em que é necessário construir brinquedos ou acessórios que sirvam para brincar. Diversos exemplos, o detalhamento de algumas brincadeiras e seu potencial prático serão apresentados no capítulo 5.

A proposta aqui apresentada não pretende ser uma receita. Ela contém sugestões para a observação e a leitura das atividades lúdicas, e cada educador(a) pode adaptar sua utilização em função das necessidades e da realidade de cada grupo de crianças. Trata-se, portanto, de uma referência, com abertura e flexibilidade, capaz não apenas de constatar se certas previsões foram, ou não, realizadas, mas também de acolher novidades e variações não previstas, sempre com base em objetivos claros.



AÇÃO DOCENTE

Elabore um fichário com o registro das brincadeiras espontâneas do grupo e as ensinadas às crianças. Acrescente aos registros as possíveis variações, sobretudo aquelas introduzidas pelas próprias crianças ou pela equipe docente, listando informações como tempo, espaço, diferentes grupos de crianças etc. Pesquise a origem cultural e regional das regras, das cantigas e das músicas que acompanham as brincadeiras.

Esse fichário pode se transformar em um *blog*, fazer parte do *site* da instituição de Educação Infantil, ser organizado em um mapa de brincadeiras por bairro ou região etc. O importante é que conte com a contribuição de todo o corpo docente, das famílias e, sempre que possível, das próprias crianças.

Utilize os registros como referência e inspiração para diversos propósitos: acolher e integrar crianças, trabalhar com potências ou dificuldades específicas, dar espaço para crianças introvertidas, recém-chegadas, com deficiências etc.

O papel dos(as) educadores(as)

Há, ainda, uma questão a ser abordada: como devem agir os(as) educadores(as) diante dos seus grupos? E durante o desenvolvimento das atividades lúdicas?

Os(as) educadores(as) precisam adotar algumas posturas a fim de alcançar mais eficazmente seus objetivos lúdicos, como veremos a seguir.

- Possibilitar tempos, espaços e materiais para as crianças brincarem livremente.
- Escutar o que elas têm a dizer, fortalecendo seus posicionamentos e autoestima.
- Fomentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento das crianças.
- Possibilitar ações físicas que as motivem a serem mentalmente ativas.
- No caso de **brincadeiras dirigidas**, propor regras, em vez de impô-las; assim, as crianças ganham a oportunidade de participar de sua elaboração. Dessa forma, desenvolvem-se social e politicamente e têm possibilidade de questionar valores morais. As brincadeiras e jogos em grupo dão inúmeras chances de (re)criação e modificação de regras, verificação de efeitos, comprovação de resultados.
- Proporcionar a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras. Isso ajuda as crianças a se descentrarem de si mesmas, escutarem os(as) outros(as) e coordenarem pontos de vista diversos (processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico).
- Incentivar a responsabilidade de cada criança quanto ao cumprimento das regras, motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer o que sentem e pensam, e prever a criação de sanções, o que torna as crianças mais inventivas.
- Permitir o julgamento de qual regra deve ser aplicada a cada situação como forma de promover o desenvolvimento da inteligência.

Durante as **brincadeiras espontâneas**, os(as) educadores(as), para realizarem um diagnóstico, precisam se colocar como observadores(as), papel nem sempre simples. A postura como pesquisadores implica um envolvimento afetivo, fato pelo qual não é possível serem totalmente objetivos(as) em sua análise. É saudável discriminar, nesses processos de observação e escuta, o que é da criança e o que é de cada educador(a) que se espelha nela.

Respeitar a ressignificação que as crianças dão às regras das brincadeiras espontâneas é fundamental para conhecer as realidades de cada grupo.

Os(as) educadores(as) podem intervir eventualmente durante as brincadeiras e os jogos, mas é desejável que deixem a atividade fluir entre as crianças. No caso de conflitos – exercício saudável para elas aprenderem a argumentar e a exercer sua autonomia –, é interessante os(as) educadores(as) somente intervirem nos casos extremos. As atitudes e a forma de participação dos brincantes ilustram o comportamento individual de cada criança e do grupo.

Já nos **jogos dirigidos**, é preciso ser claro e breve na hora de explicar as regras da atividade proposta, embora a postura dos(as) educadores(as) possa variar nos pontos a seguir.

- É interessante participar da atividade no começo, a fim de exemplificar a explicação verbal das regras. Mas a participação deve ser evitada quando as crianças já conhecem a brincadeira ou já conseguem brincar sozinhas. Nesses casos, o papel dos(as) educadores(as) é orientar o desenvolvimento da atividade e, mais ainda, propor desafios, colocando dificuldades progressivas para avançar nos propósitos de promover o desenvolvimento integral ou de fixar aprendizagens.
- É aconselhável propiciar momentos em que as crianças possam se expressar após as atividades, tal como uma roda em que elas conversam sobre o jogo ou a brincadeira, ou desenham, pintam, representam.

Ao adotar tais posturas, os(as) educadores(as) alcançam o seu papel como educadores(as) lúdicos(as) e criativos(as), que compartilham os processos de desenvolvimento dos seus grupos.



AÇÃO REFLEXIVA

Leia o texto a seguir e tente responder às questões propostas pelo autor pensando em seu grupo de crianças. Você pode preparar um “diário” de cada criança e fazer registros depois de ter lido este texto ou sempre que tiver proposto atividades em grupo.

“Trabalhos práticos para um grupo de educadores: observar crianças que brincam de roda em um parque público. De início, o grupo dedica-se a levantar os comportamentos característicos do conjunto, depois de uma só criança, que é livremente escolhida.

A iniciativa, a formação, a plenitude e o deslocamento do jogo. Quem dá a partida, organiza, conduz e dissolve o jogo? Quem são as crianças que escolhem, elas mesmas, seus companheiros? Quem são aquelas que se deixam tomar pela mão? Quem sai para dar lugar a um novo que chega? Quem reclama se lhe é pedido? Quem troca com mais frequência de lugar? Se a roda fica imóvel por um momento, quem espera pacientemente sem se mexer, ou grita: ‘Vamos recomeçar rápido!’? Quem mexe os braços, bate os pés com impaciência, dá risada solta? Quem boceja, quem fica bravo? Quem larga o jogo e por quê? Quem insiste em ir para o centro? Quem reclama: ‘Não, ele é muito pequeno’ quando uma mãe tenta impor-lhes seu filho? Quando ela diz: ‘Não faz mal, deixe-o ficar um pouco’?

Se um adulto coordenasse a roda, ele teria rapidamente introduzido uma volta que, aparentemente mais justa, atrapalharia o jogo mais do que o ajudaria. Eles sabem o que fazem: dois meninos, quase sempre os mesmos, estão no centro. Eles correm (o gato e o rato), agacham-se (o pião), respondem com uma rima (lá em cima do piano...). Será que os outros se aborrecem durante esse tempo? Um olha, outro escuta, o terceiro começa a cantar baixinho, depois cada vez mais alto, o quarto tem vontade de imitá-lo, duvida, seu coração pula fora do peito – o condutor fino psicólogo de dez anos domina perfeitamente o grupo, ele é o verdadeiro mestre. Fazendo a mesma coisa, cada um reage do seu jeito. Assim, conhecemos a personalidade de cada uma dessas crianças na vida coletiva, na ação; qual é o seu valor em relação aos outros, seu grau de independência, sua recusa às sugestões coletivas; vemos o que aprende dos outros, o que lhes dá, como se faz querer. Se observarmos uma criança isolada, não poderemos perceber todos os aspectos do seu caráter. Aqui, podemos encontrar a resposta a muitas questões interessantes: se tem autoridade, no que ela se sustenta, como ele a utiliza? Se ele não tem, parece sofrer, fica bravo, aborrece os outros, sente ciúmes? Se ele reclama, o faz com frequência, com ou sem razão, por ambição ou por teimo-

sia, delicadamente ou com grosseria? Ele evita ou procura a companhia do chefe?

— Ouçam, olhem o que vamos fazer. Esperem, podemos fazer melhor. Eu não brinco mais. Tá bom, faz como você quiser.”

KORCZAK, Janusz. *Comment aimer un enfant*. Paris: Laffont, 1998. p. 109-110. (Tradução livre).

Troque suas impressões e reflexões com outros(as) educadores(as). Esse exercício vai revelar muitas características das suas crianças e contribuir com o trabalho e o planejamento de novas atividades.

AÇÃO PEDAGÓGICA

A observação de crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influências multiculturais. Assim, os(as) educadores(as) podem enriquecer e criar repertórios lúdicos que atendam às singularidades de cada criança ou do grupo. Por exemplo, se você atua em uma escola rural, que acolhe no mesmo grupo crianças de diversas regiões e/ou faixas etárias, aquilo que pode parecer diferente para outras crianças (palavras, expressões, roupas, personagens, o que mais as sensibiliza, ou o que as irrita, as brincadeiras com que contribuem, as piadas que fazem, as comidas que preferem) pode ser conteúdo essencial para você pensar e propor atividades que incluam essas informações e características. Se você for inventar uma história, criar uma “caça ao tesouro”, ou um jogo de percurso, poderá incluir essas falas, brincadeiras, personagens etc., para convidar todos(as) e cada um(a) a se sentirem, de alguma forma, familiarizados(as) e incluídos(as).

Explore palavras, costumes, cantigas, contos de culturas diferentes. Por exemplo, pode-se propor às crianças que construam uma cidade e aproveitem a inclusão de elementos que digam respeito às diversidades. Se há no grupo crianças com dificuldades motoras, incentive a representação de espaços que as incluam; se há crianças de outra nacionalidade ou cultura, ou crianças que falam outras línguas, proponha a incorporação de brinquedos, livros ou personagens dessas culturas. E assim por diante.

As diversas dificuldades apresentadas pelas crianças precisam ser vistas como singularidades e transformadas em “tesouros individuais” que potencializem a autoestima e as reconheçam como indivíduos únicos, singulares e especiais. Por exemplo, se há no grupo uma criança com limitações de visão, ela tem, geralmente, o sentido do tato, do olfato e da audição mais desenvolvidos. Potencializar e chamar a atenção das outras crianças para as habilidades dessa criança.

Classificação das brincadeiras infantis

Já explicamos as regras. Agora, é só começar!

Preservação e divulgação de brincadeiras e jogos

As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a **produção espiritual** do povo acumulada ao longo do tempo.

Produção espiritual

Tudo aquilo que vem dos valores e culturas de um povo, que faz parte de suas raízes.

Na primeira pesquisa das brincadeiras tradicionais que comecei a realizar em 1985, objeto da minha tese de mestrado, junto e em diálogo com os estudos aqui apresentados sobre o brincar, e compilada no livro *A arte de brincar*, de minha autoria, fiz um esforço para divulgar as brincadeiras tradicionais do período compreendido entre 1900 e 1990.

Em 2010, realizei uma pesquisa que teve como retorno mais de 10 mil documentos – desenhos e relatos – encaminhados pelas próprias crianças. Uma amostra de mais de 500 dessas brincadeiras pode ser encontrada *on-line* no *Mapa do Brincar* (disponível em: <https://mapadobrinca.folha.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2024).

De todos esses materiais, escolhi aqui algumas brincadeiras a fim de analisar suas características e funções.

As brincadeiras selecionadas têm algumas características em comum que merecem destaque:

- organizam-se em um conjunto de regras;
- acontecem em um determinado espaço e tempo;

- são, na sua maioria, brincadeiras coletivas;
- prescindem, em geral, do uso de objetos ou brinquedos.

Entre as brincadeiras coletadas, distinguem-se claramente as que:

- exigem maior atividade física (esconde-esconde, barra-manteiga, pega-pega);
- exigem maior atividade mental (dominó, jogos de cartas);
- apresentam regras mais minuciosas e variadas (jogo das pedrinhas, bolinhas de gude);
- têm poucas regras ou regras menos detalhadas (pega-ladrão, esconde-esconde).

Nas coletâneas de brincadeiras elaboradas por folcloristas, há quase tantas classificações diferentes quanto autores que lidam com o assunto. Já os teóricos do brincar, em suas análises e pesquisas, seguem suas próprias convicções. Em razão da natureza das brincadeiras tradicionais e por essa diversidade de sistemas de classificação, optei por analisar as brincadeiras a seguir criando uma classificação própria. Portanto, não há descrição de jogos de exercício nem de jogos simbólicos (de faz de conta). Embora estes últimos sejam citados pelo nome, suas regras não são descritas, já que variam de um grupo para outro, bem como dependem das diversas situações lúdicas e de momentos, espaços e condições do brincar.

Segue a classificação proposta:

- primeiro, são divididas em brincadeiras tradicionais e brincadeiras pós-modernas;
- depois, reunidas em 13 tipos, de acordo com sua forma (espaço, número de participantes, regra) e seu conteúdo lúdico (a relação meios-fins presentes em cada brincadeira ou nos jogos e as ações dos participantes);
- por último, para cada tipo classificado, são explicadas as características essenciais e apresentados exemplos de algumas brincadeiras. Na descrição, é feita a leitura da função educacional. A ideia é mostrar, de forma prática e concreta, a utilização da proposta de observação e leitura das atividades lúdicas. São acrescentadas, em algumas brincadeiras, possíveis variações que os(as) professores(as)/educadores(as) podem realizar em função dos seus objetivos.

Todas as brincadeiras descritas foram observadas, na prática, segundo objetivos específicos. A observação e leitura fazem parte de uma reflexão teórico-prática realizada em conjunto com professoras que contribuíram na realização dessa pesquisa.

Brincadeiras tradicionais

É apresentada, a seguir, a relação das brincadeiras tradicionais que as crianças brincavam entre 1900 e 1990, classificadas de acordo com suas características.

Fórmulas de escolha

As fórmulas de escolha antecedem algumas brincadeiras. Implicam escolhas, como incluir e/ou eliminar companheiros de grupo. Podem ter diálogos ou monólogos, a partir dos quais as crianças, em tom ritmado, permanecem atentas à sua chance de serem escolhidas. Veja exemplos na lista a seguir:

- Dona Chica
- Em cima do piano (veja na página 114)
- Par ou ímpar
- Um, dois, feijão com arroz

Brincadeiras ou jogos de perseguir, procurar e pegar

São brincadeiras ou jogos de agilidade, rapidez e grande desempenho físico, que requerem amplos espaços e liberdade de movimentos. O objetivo é perseguir os adversários, competindo para obter a vitória. Muitas vezes em equipe, outras não, há sempre situações de oposição, nas quais as crianças assumem diversos papéis (de perseguidor e de perseguido, por exemplo). O respeito à regra é fundamental para o desenvolvimento do jogo ou da brincadeira, que não requer materiais (eventualmente uma bola), músicas ou verbalização.

Por se tratar de brincadeiras ou jogos que envolvem competição entre equipes, deve-se estar atento para trabalhar com o antagonismo entre ser vencedor ou perdedor e o respeito entre os jogadores. Veja exemplos na lista a seguir.

- Acusado
- Agacha-agacha
- Ajuda-ajuda
- Alerta (veja na página 89)
- Azul-azul
- Balança-caixão
- Barra-bola
- Barra-manteiga (veja na página 95)
- Barreira
- Batata frita 1, 2, 3 (Meia-lua 1, 2, 3)
- Beliscador
- Bola-atrás
- Cabra-cega
- Caça ao tesouro (veja na página 98)
- Caça-bandeira
- Caçadores na selva
- Caça-ladrão
- Cada macaco no seu galho
- Calçadinha de ouro, Calçadinha não é do dono (Calçadinha)
- Cara ou coroa
- Caretas (Cara ou careta)
- Cavalos e cavaleiros
- Chibata escondida
- Coelhoinho sai da toca
- Coelho-passa
- Corrente Bandeirinha
- Dona Polenta (veja na página 113)
- Duro ou mole
- Elefante colorido (veja na página 114)
- Esconde-esconde (Pique)
- Fantasma bater nas costas (Bater caixão)
- Galinha gorda
- Galinha-choca
- Garrafão
- Gato e rato
- Gavião
- Lasca Romeu (Cinta)
- Latinha
- Lenço
- Lenço-atrás (veja na página 119)
- Lobos e carneirinhos
- Mãe da rua
- Margarida
- Morto-vivo
- O lobo e os pintinhos
- Pegador
- Pega-pega
- Polícia e ladrão
- Que pau é este?
- Seu lobo
- Transformar em pedras
- Travessia da floresta

Brincadeiras ou jogos de correr e pular

São brincadeiras ou jogos nos quais há um movimento de sair do lugar, percorrer uma determinada distância ou sair do chão. Os materiais são raros e as regras, flexíveis.

Nas brincadeiras ou jogos de correr, as crianças realizam movimentos de ida e de volta, enfrentando desafios diversos no percurso. Veja exemplos na lista a seguir.

- Boca de forno
- Carrinho de mão
- Cavalinho de pau (Cavalo em vassoura)
- Corrida com bastão
- Corrida com jornais
- Corrida com pneus
- Corrida com saco
- Corrida com um só pé (veja na página 106)
- Corrida da batata
- Corrida da bola
- Corrida da centopeia
- Corrida de obstáculo (veja na página 107)
- Corrida do equilibrista
- Corrida do ovo
- Corrida do saci
- Corrupio
- Passo do canguru
- Peixinhos ligeiros
- Quebra-canela
- Sapato alto

Nas brincadeiras ou jogos de pular, as crianças sobem, descem, tiram os pés do chão, avançando ou retrocedendo. Veja exemplos na lista a seguir.

- ABC (veja na página 88)
- Agá-agá
- Aumenta-aumenta (veja na página 93)
- Capoeira
- Caracol (veja na página 100)
- Chicote-queimado
- Corda (veja na página 105)
- Elástico
- Lá vem o rato
- Mão na mula
- Mula corrida
- Pular distância
- Saudades
- Sela

Brincadeiras ou jogos de atirar

Brincadeiras ou jogos nos quais objetos diversos são lançados a determinadas distâncias, para cima, dentro de espaços delimitados ou não. Pode-se brincar em grupo ou individualmente. Alguns têm regras flexíveis e outros, regras mais fixas. Veja exemplos na lista a seguir.

- Academia
- Amarelinha (veja na página 90)
- Argola da sorte
- Atiradeira de bambu
- Bolinha de vidro, aço ou gude
- Desvie das garrafas
- Jogo de pedrinhas (veja na página 118)
- Jogo de saquinhos
- Peteca
- Pião
- Pica-pau
- Piriquito (Bete)
- Ricochete
- Taco
- Tomba lata

Brincadeiras ou jogos de agilidade, destreza e força

Atividades em que a agilidade física e mental entra em jogo para conseguir alcançar os objetivos. São jogos com regras que requerem exercício e prática para o seu aprimoramento. Eventualmente, alguns objetos simples são necessários.

Nas brincadeiras e jogos de agilidade e destreza, a agilidade de pensamento e/ou do corpo determina o sucesso da brincadeira. Veja exemplos na lista a seguir.

- A direita está vaga
- Arranje um par
- Bambolê
- Barata assustada
- Batata quente (Passar a bola)
- Batatinha frita
- Bola ao ar
- Bola ao centro
- Bola ao túnel
- Bola em posição
- Bola errante
- Cabeça pega o rabo
- Chamada na roda
- Dança das cadeiras (veja na página 109)
- Desviar da bola
- Estátua (Museu de cera) (veja na página 116)
- Foguinho (Quatro cantos)
- Fuga dos pássaros
- Futebol de botões (Tampinhas)
- Ganso
- Ioiô
- Jô campô
- João quempô
- João-bobo
- Jogo de formar grupos
- Macaco Simão (veja na página 120)
- Ordem
- Palha ou chumbo
- Passeio de bonde
- Pau de sebo
- Queimada
- Soldado não!

Nos jogos de força, a força física individual ou do grupo é um fator que determina a competitividade no jogo. Veja exemplos na lista a seguir.

- Bom-dia, comadre
- Briga de galo
- Cabo de guerra (Tração de corda) (veja na página 98)
- Puxa-puxa
- Queda de braço (Braço de ferro)
- Zigue-zague

Brincadeiras de roda

Brincadeiras nas quais as crianças, ao som de uma música, cantiga ou rima, viram-se, mexem-se, falam, dançam e representam.

Nas cantigas de roda, as crianças giram em rodas de acordo com o ritmo das cantigas, diálogos e ações. A música é o principal elemento dessas brincadeiras. Veja exemplos na lista a seguir.

- A canoa virou
- A galinha e o ovo (Galinha do vizinho)
- Angolinha
- Chamada na roda
- Ciranda (veja na página 103)
- Escravos de Jó

- Ir à França
- Itororó
- Meio-dia
- Panetone
- Peneirinha do tamanho do botão

- Que horas são? (veja na página 129)
- Roda
- Se esta rua fosse minha
- Se eu fosse peixinho
- Teresinha

Nas canções, jogos de bater palmas, parlendas, rimas, trava-línguas, a verbalização ritmada ou musicada é a base para o desenvolvimento destes jogos, que implicam habilidades das mãos e da voz. Veja exemplos na lista a seguir.

- Eu e as quatro
- Parlendas (veja na página 125)
- Peneirinha, peneirão

- Pimenta, pimentinha
- Pirulito que bate-bate
- Santa Luzia (Bão-bala-lão)

Brincadeiras ou jogos de cócegas

Estas brincadeiras são conduzidas, geralmente, por um adulto ou uma criança mais velha. São jogos sensorio-motores. Facilitam a exploração do corpo e propiciam risos, gritos e movimentos. Veja exemplos na lista a seguir.

- Dedo mindinho (veja na página 110)
- Gato xadrez
- Toicinho

Brincadeiras ou jogos de adivinhar e pegas

Estes tipos de brincadeiras ou jogos, que requerem reflexão e humor, antecedem ou são, em alguns casos, o clímax de ações físicas. Veja exemplos de jogos de adivinhar na lista a seguir.

- Berlinda
- Bom dia!
- Forca
- Gato mia (veja na página 117)
- Mão certa
- Mês (Meses)
- Onde está a bola?

- Palitinho/porrinha
- Passa-anel (veja na página 127)
- Passa passa
- Peia quente (Tá quente, tá frio)
- Quem está diferente? (veja na página 130)
- Sapatinho de judeu

Agora, veja exemplos de jogos de pegas na lista a seguir.

- Enganei o bobo
- Tatá

- Terezinha de Jesus
- Vaca amarela (veja na página 131)

Prendas

“Castigos” ou “prêmios” estipulados pelas crianças, traduzidos em ações a serem realizadas ou resultados a serem obtidos. Um exemplo desses jogos é o jogo das prendas (veja na página 118).

Brincadeiras ou jogos de representação

Brincadeiras ou jogos nos quais histórias específicas são representadas por meio de diálogos previamente memorizados e acompanhados de mímica corporal. Veja exemplos na lista a seguir.

- Bom-dia, meu senhorio
- Elefante voa
- Fitas
- Jogo dos marujos
- Lídia
- Marcha-soldado
- Melancia
- Mímica (veja na página 122)
- Senhora dona condessa
- Voo das borboletas

Brincadeiras ou jogos de faz de conta

Brincadeiras ou jogos em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram, por meio da representação de diferentes papéis, compreender o mundo à sua volta. Neles, pode-se, ou não, trabalhar com objetos aos quais as crianças conferem diversos significados. Há sempre uma situação imaginária que implica a interação delas com o meio e seus pares.

As brincadeiras e jogos de faz de conta não serão listados aqui, já que cada grupo de crianças determina suas regras de desenvolvimento. Mas citaremos alguns, com base em temas que os definem: bonecas (e acessórios), cabeleireiro, casinha, bonecos (monstros, bonecos em miniatura, soldadinhos de chumbo, bonecas de pano), comidinha, *cowboy*, cozinhar, desfilar como manequim, escola, fantasias, luta, jogos com bichinhos (fazendinha), loja, mãe e pai, maquiagem, marionetes, médico, palhaço, passar roupa, piquenique, super-heróis.

Todas as brincadeiras e jogos de faz de conta são excelentes para o desenvolvimento integral das crianças. Além de promoverem o desempenho físico, cognitivo, afetivo, social e linguístico, eles estimulam a criatividade e revelam aos(as) educadores(as) a interpretação que as crianças fazem da realidade.

Brincadeiras ou jogos com brinquedos construídos

Estas brincadeiras ou jogos requerem a construção, pelas crianças e/ou pelos adultos, de objetos e/ou brinquedos. O processo de construção é, em si mesmo, uma atividade lúdica. Veja exemplos na lista a seguir.

- Barquinho de papel
- Cata-vento
- Papagaio (veja na página 123)
- Perna de pau (veja a página 128)

Brincadeiras ou jogos de salão

Estas brincadeiras ou jogos são mais sedentários, pois geralmente acontecem em espaços fechados. Requerem mais habilidade mental do que física. São brincadeiras e jogos coletivos, com ou sem materiais. Podem ser utilizados em dias de chuva, em que não se pode brincar ao ar livre. Veja exemplos na lista a seguir.

- Ar-terra-mar (veja na página 93)
- Mímica de personagens

As brincadeiras ou jogos de amor são brincadeiras e jogos verbais ou corporais constituídos de mensagens amorosas, de amizade ou de conquista. Veja exemplos na lista a seguir.

- Correio elegante
- Malmequer
- Meu amor caiu no poço
- Pisca-pisca
- Telefone sem fio (veja na página 131)

As brincadeiras e jogos de mesa são atividades coletivas cujas regras se definem em função de tabuleiros ou de outros materiais. Implicam, ainda, competição individual ou em equipes. Veja exemplos na lista a seguir.

- Bafo de onça
- Baralho
- Bingo de números (veja na página 96)
- Dados
- Onça
- Truco

Brincadeiras pós-modernas

As brincadeiras a seguir foram selecionadas da coletânea realizada em 2010, muitas delas disponíveis no *Mapa do Brincar*, referido no começo deste capítulo. Constituem um acervo de brincadeiras pós-modernas, da geração de crianças que brincaram no final dos anos 1990 e primeira década do século XXI, a partir dos depoimentos delas próprias. Nesta seleção, destacam-se a multiculturalidade e a diversidade culturais, com exemplos de brincadeiras de crianças de zonas urbanas, imigrantes, periféricas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Elas foram classificadas em 15 categorias, diferentes daquelas listadas na relação de **Brincadeiras tradicionais**, por se tratar de outro grupo de pesquisadores, que adotaram critérios diferentes dos utilizados na pesquisa que realizei nos anos 1980. Para cada tipo, citam-se alguns exemplos.

Fórmulas de escolha

São utilizadas no início das brincadeiras para escolher ou dividir os grupos. Veja exemplos na lista a seguir.

- Adedanha (Curvelo, MG)
- Dedo estalado (Maranguape, CE) (veja na página 109)
- Dedo mordido (Jaboatão dos Guararapes, PE)
- Dois ou um (São Paulo, SP)
- Em cima do piano (Praia Grande, SP)
- Joquempô (Mogi Mirim, SP)
- Pé de chulé (Guaporé, RS)
- Pedra, papel e tesoura (Nova Olinda, CE)
- Senta (Cuiabá, MT)
- Zero ou um (Rio Branco, AC)

Amarelinha

A amarelinha, antiga brincadeira cujo objetivo é fazer um percurso em um dado “caminho” traçado, simbolizava, em suas origens, o percurso feito pelos seres humanos no decorrer da vida. Muito popular em nosso país, é brincadeira de norte a sul, com grande diversidade de nomes e versões.

Veja exemplos na lista a seguir.

- Academia bujão de gás (Bezerros, PE)
- Amarelão (Londrina, PR)
- Amarelinha (versões de Uberlândia, MG; Esteio, RS; Cuiabá, MT; São Paulo, SP)
- Amarelinha A ou B (Bezerros, PE)
- Amarelinha africana (Embu das Artes, SP) (veja na página 91)
- Amarelinha da fábrica (Cerquilha, SP)
- Amarelinha de caco (Minas Novas, MG)
- Amarelinha Sol e Lua (Campina Grande, PB)
- Canção (Bacabal, MA)
- Caracol (São Paulo, SP) (veja na página 100)
- Estrela ou coração (Parnamirim, RN)
- Fruta, fruta, fora (Alto Paraíso, GO)
- Macaca (Manacapuru, AM; Parintins, AM)
- Macaco (Monte do Carmo, TO)
- Maré (Medina, MG)
- Mundo carta (Guajará-Mirim, RO)

Bola

A bola é um dos jogos mais antigos e populares do mundo que deu lugar não somente ao futebol, mas também a inúmeras outras brincadeiras e jogos em diversos países. Veja na lista a seguir algumas modalidades recolhidas no Brasil.

- Alerta (Santana de Parnaíba, SP)
- Ameba de equipe (Belo Horizonte, MG)
- Baleado (João Pessoa, PB) (veja na página 94)
- Base 4 (Marinópolis, SP)
- Bente atlas (Belo Horizonte, MG)
- Bets (Lençóis Paulista, SP)
- Boliche de perguntas (Araçuaí, MG)
- Cabriola, onde está a bola? (Goiás Velho, GO)
- Cachorro no osso (Alto Paraíso, GO)
- Carne crua (Curitiba, PR)
- Doente, morto e caveira (Marília, SP)
- Espirrobol (Porto Alegre, RS)
- Flor (Campinas, SP)
- Futebol de cego (Embu das Artes, SP)
- Garrafobol (São Paulo, SP)
- Gol a gol (Lençóis Paulista, SP)
- Gulu ou Doidinho (João Pessoa, PB)
- Linha (Marília, SP)
- Múmia em ação (Pontalinda, SP)
- Ordem (Salvador, BA)
- Paredão (Belo Horizonte, MG)
- Paribola (Corumbá, MS)
- Passa 10 (São Paulo, SP)
- Piano bola (Praia Grande, SP)
- Queimada abelha rainha (São Carlos, SP)
- Queima-senta (São Paulo, SP)

Bolinhas de gude

O antiquíssimo jogo de bolinhas de gude, que tem registros desde a Antiguidade, é brincado até os dias atuais. Esse jogo é praticado, sobretudo, por crianças que têm nas coleções de bolinhas um tesouro muito especial. Na terra, na areia, no concreto, em qualquer superfície, as crianças brincam e veem-se desafiadas em suas habilidades. Veja exemplos na lista a seguir.

- 21 pontos (Lavras, MG)
- 7 biroschas (Campinas, SP)
- Barroca (São Luís, MA)
- Bila (Salitre, CE; São Paulo, SP)

- Biloca (Alto Paraíso, GO)
- Bolinha (São Paulo, SP)
- Bolinha casada (Araçuaí, MG)
- Bolita (Campo Grande e Ponta Porã, MS; Porto Alegre, RS)
- Buque (Cuiabá, MT)
- Buracão (Porto Alegre, RS)
- Caçapinha (Itápolis, SP) (veja na página 99)
- Fubeca (São Paulo, SP)
- Pedrinhas (São Paulo, SP)
- Peteleco (São Paulo, SP)
- Pilar (Divinópolis, MG)
- Retângulos (Belo Horizonte, MG)
- Três tentativas (Ipatinga, MG)
- Triângulo 1 (Rio Branco, AC)
- Triângulo 2 (Carnaíba, PE)
- Um contra um (Londrina, PR)

Brinquedos de construir

As crianças constroem brinquedos com quaisquer materiais que façam parte do seu entorno: tampinhas, galhos, folhas, pedrinhas, pedaços de madeira, garrafas plásticas, sementes, papel-jornal etc. O processo da construção é por si só um desafio lúdico dos mais criativos no brincar. Veja exemplos na lista a seguir.

<arte, reaplicar em ordem alfabética>

- Aviãozinho (Estrela do Sul, MG)
- Barco de sucata (São Paulo, SP)
- Barquinho de aninga ou envira (Parintins, AM)
- Bichos de massinha (Corumbá, MS)
- Binóculos (São Paulo, SP)
- Boizinho de cuia (Santarém, PA)
- Boizinho de manga (Goiás Velho, GO)
- Boneca de espiga de milho (Ituiutaba, MG)
- Boneca de papel (São Paulo, SP)
- Boneco de cuxá (Bacabal, MA)
- Carrinho de madeira com direção (Carbonita, MG)
- Carrinho de pau (Joselândia, MA) (veja na página 101)
- Cata-vento (Araçuaí, MG)
- Chicote de bananeira (Maranguape, CE)
- Cidade de barro (Mendes, RJ)
- Helicóptero de sabugo (Maranguape, CE)
- Peteca de papel e plástico (Monte do Carmo, TO)
- Pião de goiabeira (Manacapuru, AM)
- Rabisca (Icapuí, CE)

Brincadeiras de palmas

As brincadeiras de palmas são geralmente acompanhadas de cantigas e versinhos, e brincadas entre duas ou mais crianças ou com adultos. É interessante observar os conteúdos dessas narrativas cantadas, que têm clara influência da diversidade de culturas locais e globais. Veja exemplos na lista a seguir.

- 1, 2, 3 me chamo Lola (Cariacica, ES)
- Ana Banana (São Paulo, SP)
- Ana Maria (Porto Alegre, RS)
- Andoleta borboleta (Cuiabá, MT)
- Babalu (Uberlândia, MG)
- Batom (Jaboatão dos Guararapes, PE)
- Carrocinha de picolé (Porto Velho, RO)
- Choco Pito (Rio Branco, AC)
- Com quem (Campo Grande, MS)
- Dom Frederico (Embu das Artes, SP)
- Ligue-ligue (Nova Mutum Paraná, RO)
- Olívia (Curitiba, PR)

- Split (Diadema, SP)
- Tim-Tim (Corumbá, MS)
- Tim-Tim Mauevi (Bacabal, MA)
- Traici (Goiás Velho, GO)
- Tricicaneta (Alto Paraíso, GO)
- Triciclomelo (Bezerros, PE)

Brincadeiras de roda (cantadas)

As brincadeiras de roda, com as crianças tanto sentadas quanto em pé, dançando, são sempre acompanhadas de músicas, cantigas, poesias. A roda convida a sempre entrar mais um, a partilhar, por meio do ritmo e do movimento, a alegria de estar juntos. A variedade, não somente regional, mas de um grupo a outro, espelha a diversidade de temáticas multiculturais por meio da letra das músicas e cantigas. Veja exemplos na lista a seguir.

- A menina que está na roda (Goiás Velho, GO)
- Alface já nasceu (Cariacica e Vitória, ES)
- Batucão (Araçuaí, MG)
- Caranguejo não é peixe (São Paulo, SP)
- Casa, castelo, chiqueiro ou galinheiro (Porto Alegre, RS)
- Cipocim (Carbonita, MG)
- Coisa ligeira (Pontalinda, SP)
- Corre-cutia (Araguari, MG)
- Dança da carrapeta (Monte do Carmo, TO)
- Escravos de Jó (Tatuí, SP)
- Farinhada (Estrela do Sul, MG) (veja na página 116)
- Flor de maracujá (Parintins, AM)
- Laranja madura (Rio Branco, AC)
- Lorença (Paraibuna, SP)
- Minha rolinha (Porto Nacional, TO)
- O circo pegou fogo (Carnaíba, PE)
- Pisa-ligeiro (Manacapuru, AM)
- Seus cabelos (Campos Sales e Fortaleza, CE)

Elástico

Antiga brincadeira da qual participam pelo menos três crianças, duas segurando um elástico e a terceira pulando. A brincadeira propõe desafios e habilidades motoras. As crianças estipulam inúmeras variações nas regras tradicionais. Veja exemplos na lista a seguir.

- Balão (Belém, PA)
- Bicicleta (Icapuí, CE)
- Capoeira (Diadema, SP)
- Castelinho (Goiás Velho, GO) (veja na página 102)
- Cinco fases (Santo André, SP)
- Estrelinha (Nova Mutum Paraná e Porto Velho, RO)

Pião

O pião, antiquíssimo brinquedo usado de forma competitiva, é geralmente feito de madeira, prego e um barbante (fieira), que é enrolado em volta da peça de madeira para ser lançado. Dependendo da região, utilizam-se inúmeros outros materiais para sua construção. Pode ser brincado de forma individual ou em grupo. Veja exemplos na lista a seguir.

- Barroca (Belo Horizonte, MG) (veja na página 96)
- Boi (Nova Olinda, CE)
- Cela (São Paulo, SP)
- Pião de chicote (Nova Lima, MG)

Pipa

A pipa que, na Antiguidade, tinha o simbolismo de representar a “alma” de quem a empinava, pode ser construída com diversos materiais leves e tem diversos nomes de norte a sul do país. Veja exemplos na lista a seguir.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Capuchetinha (Nova Mutum Paraná, RO) • Curica de folha (Parintins, AM) (veja na página 108) • Papagaio (Belo Horizonte, MG) • Papagaio de buriti (Manacapuru, AM) | <ul style="list-style-type: none"> • Pipa de palitinho de coco (Campina Grande, PB) • Pipa estrela (Paraty, RJ) • Pipa-caixa (Itanhaém, SP) • Sacola (São Paulo, SP) |
|--|--|

Pular corda

A corda pode ser pulada tanto individualmente quanto por, pelo menos, três crianças: duas giram a corda e a terceira pula, alternando-se. Veja exemplos na lista a seguir.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Chocolate mandolante (Porto Alegre, RS) • Cobrinha (São Paulo, SP) • Com quem você pretende se casar... (Campinas, SP) • Comadre (Salvador, BA) • Dança das cordas (Araguari, MG) • Limbo (Lavras, MG) • Macaco foi à feira (Teresina, PI) | <ul style="list-style-type: none"> • Ovo (Maranguape, CE) • Pato, patinho, marreco, marrequinho (Santo André, SP) • Reloginho (Cacoal e Porto Velho, RO) • Só (São Bernardo do Campo, SP) • Suco gelado (Brodowski, SP) • Toc-toc (Cuiabá, MT) |
|--|--|

Brincadeiras de pegar

As brincadeiras de pegar solicitam o corpo, o movimento, a agilidade e acontecem espontaneamente, com duas ou mais crianças, trazendo grande alegria e integração. São brincadeiras mais livres, praticadas em espaços amplos, geralmente sem materiais, e acontecem pelo simples prazer de brincar. Veja exemplos na lista a seguir.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Acorda, leão (Belo Horizonte, MG) • Acorda, seu urso (Santana de Parnaíba, SP) • Americano (São Paulo, SP) • Cabra-cega (Cuiabá, MT e São Luís, MA) | <ul style="list-style-type: none"> • Cabra-cega mentirosa (Campinas, SP) • Caçadores e fugitivos (Patrocínio, MG) • Derrete-manteiga (Porto Alegre, RS) • Encantado (Cuiabá, MT) |
|--|--|

- Estoura boiada (Tanabi, SP)
- Galinha e pintinhos (Guará, SP)
- Gato e rato (Formoso do Araguaia, TO)
- Gelinho, gelão (Estrela do Sul, MG)
- Gruda-gruda (Itajobi, SP)
- Mãe da rua do disco (Londrina, PR)
(veja na página 121)
- Mamãe chocolate (Sabará, MG)
- Mamãe galinha (Miguel Pereira, RJ)
- Mamãe musical (Fernandópolis, SP)
- Marco Polo (João Pessoa, PB)
- Pega-chiclete (Jaboatão dos Guararapes, PE)
- Pega-pega bruxa (São Paulo, SP)
- Pega-pega cobra (Ipatinga, MG)
- Pega-pega congela (Macedônia, SP)
- Picula (Salvador, BA)
- Pique de cores (Campo Grande, MS)
- Pique-pega do Saci (Araguari, MG)
- Pique-zumbi (Campos dos Goytacazes, RJ)
- Pira (Rio Branco, AC)
- Pira na água (Cacoal, RO)
- Sarminha (Paraty, RJ)
- Tica-gelo (Natal, RN)
- Toca o disco (Ipuã, SP)
- Trisca na árvore (Maranguape, CE)

Brincadeiras de esconder

Brincadeira espontânea que pode ser brincada por duas crianças ou mais. Envolve agilidade e criatividade e pode acontecer em qualquer espaço, sem a necessidade de materiais. Veja exemplos na lista a seguir.

- Balança caixão (Macedônia, SP)
- Bater o 31 (Curitiba, PR)
- Biscoitinho queimado (Lavras, MG) (veja na página 97)
- Chuta lata (São Paulo, SP)
- Esconde-esconde objetos (Cuiabá, MT)
- Esconde-esconde sardinha (Santana de Parnaíba, SP)
- Gato-mia (Londrina, PR)
- Manja (Rio Branco, AC)
- Mia-mia, meu gatinho (Belo Horizonte, MG)
- Pé na bola (Santo André, SP)
- Pique-esconde (Queimados, RJ)
- Polícia e ladrão (São Carlos, SP)
- Quarteirão (Cerquilho, SP)
- Vírus (Assis, SP)

Brincadeiras de faz de conta

As brincadeiras de faz de conta constituem a oportunidade em que as crianças representam e tentam compreender e apreender o mundo, as pessoas e os objetos à sua volta. Com ou sem materiais, elas “passeiam” por inúmeras temáticas, diálogos, situações, comportamentos e espaços,

a partir da imaginação e da realidade de cada criança e de cada grupo infantil. As crianças podem brincar sozinhas, com amigos imaginários e com outras crianças ou adultos. Os repertórios revelam um pouco do universo multicultural no qual cada criança está inserida. Essas brincadeiras não são descritas aqui devido à imensa variação de conteúdos de um grupo para outro, de uma criança para outra e de cada brincadeira.

Outras brincadeiras e jogos

As brincadeiras enviadas pelas crianças para o *Mapa do Brincar* revelam um repertório riquíssimo, diverso e singular. Veja na lista a seguir alguns dos nomes desse imenso acervo, patrimônio da nossa cultura lúdica.

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• A corrida da charada• Anhonha• Arian Pexih• Arma• Banda dogui• Bandeirinha arreou• Bente altas• Bola esperta• Cabecinha• Caixinha de surpresas• Caixotinha• Canibal• Carimbo ameba• Carro amarelo• Cartinhas misteriosas• Chazinho• Chocolate quente• Concurso de nariz (veja na página 104)• Corrida do pô• Cuscuz• Desafios perigosos• Espaguete | <ul style="list-style-type: none">• Estoura balão• Estrela e <i>Happy Town</i>• Explosão• Formiguinha gigante• Fusca azul• Futebol de gatos• Garrafa do mico líquido• Lenga-lalenga• Língua guardião• Marcha do jornal• Marlinha vem pro céu• Mata-batata• Matar-tanajura• Meiuda• Mininoides• Minissainha• Misturinha• Monga Vacineira!• Nave, mina, comandante• O jogo da barata• O reino dos dragões• Paulistinha | <ul style="list-style-type: none">• Pedra mágica• <i>Pizza</i> envenenada• Procurando o jabaculé• Pula-chinelos• Queimada de sabão-d'água• Rasteira de tênis• Salmão• <i>Stanley</i>• <i>Star wars</i>• <i>Stop português</i>• <i>Strecks</i>• <i>Tech deck</i>• Televisão sem fio• Tigre branco• Torre de Babel• Três cortes• <i>Twister</i>• Vendedores de frutas• Viúvo• Vôlei <i>bolt</i>• <i>Volley</i> do alfabeto• Xadrez |
|---|---|---|

As brincadeiras e suas potencialidades

O mais fascinante no brincar é aquilo que podemos descobrir nos “bastidores”.

As brincadeiras descritas e listadas a seguir em ordem alfabética, com a especificação de suas funções educacionais, constituem exemplos práticos de cada tipo classificado no capítulo anterior. Nenhuma dessas brincadeiras ou de seus potenciais de desenvolvimento são definitivos ou fechados em si mesmos. Embora tenham a possibilidade de desenvolver ou estimular diferentes áreas ou aprendizagens, não há garantia de que esse desenvolvimento ocorra, já que isso depende do estágio, temperamento, ritmo, momento de vida e contexto sociocultural de cada criança.

ABC

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Pular corda cantando o alfabeto. Perde a vez aquele que errar o pulo ou a letra do alfabeto, passando a vez ao próximo jogador (Navarro, 1985).

■ Variação

Aquele que errar deverá falar uma palavra que comece com a letra em que parou.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento da paciência e do autocontrole (ansiedade em esperar a sua vez).

Área de criatividade:

- Criação de diferentes formas de pular.

Área de linguagem:

- Conhecimento do alfabeto.

Área físico-motora:

- Desempenho físico.
- Coordenação dos pés com a velocidade da corda.

Área social:

- Estímulo à integração das crianças mais introvertidas.

Alerta

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Uma das crianças, de posse da bola, deve correr e arremessá-la para o alto, gritando “alerta” e anunciando o nome de outra criança, que deve pegar a bola. Os demais que estavam correndo devem parar de correr. Então, a criança cujo nome foi anunciado dá três passos e, parada, tenta acertar com a bola quem estiver mais próximo. Se errar, repete a ação. Se acertar, a criança atingida recomeça a brincadeira.

■ Variação

Área de linguagem: – Podem ser preparadas, antecipadamente, cartelas com o nome de cada criança, escrito em letra-bastão, de forma a favorecer o reconhecimento da palavra pelas crianças em processo de alfabetização. Aquela que for arremessar a bola deve retirar uma cartela e lê-la, designando o nome de quem deverá apanhar a bola. Dessa maneira, trabalha-se o reconhecimento e a leitura do nome dos integrantes do grupo.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento da paciência e do autocontrole (na espera de ser chamado).

Área cognitiva:

- Noções temporal e espacial.
- Atenção.

Área físico-motora:

- Coordenação (na hora de correr e de apanhar a bola).

Área social:

- Reconhecimento do grupo – geralmente, as crianças começam a chamar somente os amigos mais próximos. Durante a brincadeira, passam a conhecer os demais colegas.

Área inclusiva:

- Possibilidade de incluir e dar espaço às diferenças.

Amarelinha

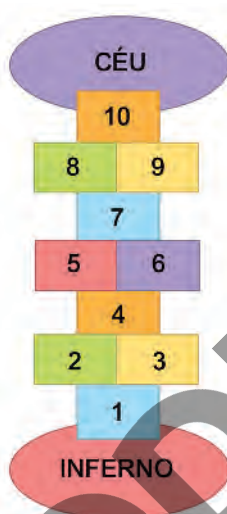
■ Número de participantes

Dois, três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Seguindo traçados feitos no chão, cada criança tem sua vez de pular. A criança deve jogar uma pedrinha em cada uma das casas desenhadas no chão, começando pelo de número 1. Não pode pôr o pé no quadrado que estiver com a pedra, pulando-o e seguindo até chegar ao último. Na volta, deve pegar a pedra. Se errar o pulo, pisar na linha ou se a pedra cair fora ou na linha do desenho, a criança perde sua vez.

A seguir, estão dois tipos de traçados.



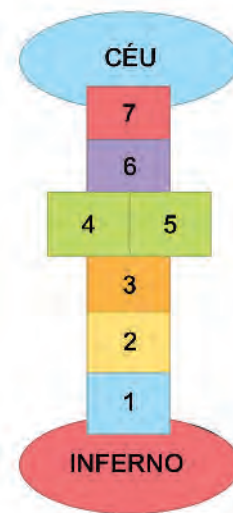
Traçados para a Amarelinha (Friedmann, 1996). No lugar de “céu” e “inferno”, as crianças também escrevem palavras como “início”, “fim”, “sol”, “lua”, “dia”, “noite”, entre outras.

ILUSTRAÇÕES: ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

■ Variações

Depois de terminada a rodada anterior, pode-se fazer mais quatro rodadas das seguintes formas:

- Carregar a pedra em cima do pé, em vez de jogá-la, descansando somente quando terminar a Amarelinha.
- Equilibrar a pedra sobre os dedos indicador e médio de uma das mãos, sem permissão para ajustá-la durante o percurso.
- Transportar a pedra na testa. Quando achar dificuldade, pode perguntar aos companheiros: “Pisei?” ou “Estou bem?”. Finalizando o percurso, deve retirar a pedra para olhar o caminho de volta.
- De costas para o início da Amarelinha, a criança joga a pedra por cima da cabeça. Na casa em que cair a pedra, faz a coroa, isto é, um sinal de que somente aquela criança pode pisar naquela casa. Pode-se jogar a pedra três vezes, até acertar. Feita a coroa, as crianças a enfeitam com a primeira letra do nome, desenhando flores etc. Vence o jogo quem fizer o maior número de coroas.
- Geralmente, as casas da Amarelinha são numeradas de 1 a 10, mas também podem ser usadas figuras, letras, outros números ou conceitos com o objetivo de fixar conteúdos.



Variação do traçado da Amarelinha.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Noções matemáticas – trabalha conceitos, como numerais, sequência/ordem dos pulos e jogadas.
- Noção espacial (começo, meio e fim).

Área de criatividade:

- Elaboração de regras, que podem ser simples (como pular com os pés unidos e afastados, alternadamente; pular sem pedra) ou mais complexas (pular de costas, com os olhos fechados etc.), de acordo com a faixa etária do grupo.

Área físico-motora:

- Destreza corporal – para pular alternando um e dois pés dentro do espaço delimitado.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, uma vez que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Área cultural:

- Inúmeras versões podem ser pesquisadas entre as crianças, suas famílias e a comunidade local, e incorporadas ao repertório do grupo.

Área inclusiva:

- As inúmeras variações permitem a inclusão de crianças com diferenças de habilidade nessa brincadeira.

Amarelinha africana

Brincadeira recolhida em Embu das Artes (SP).

■ Número de participantes

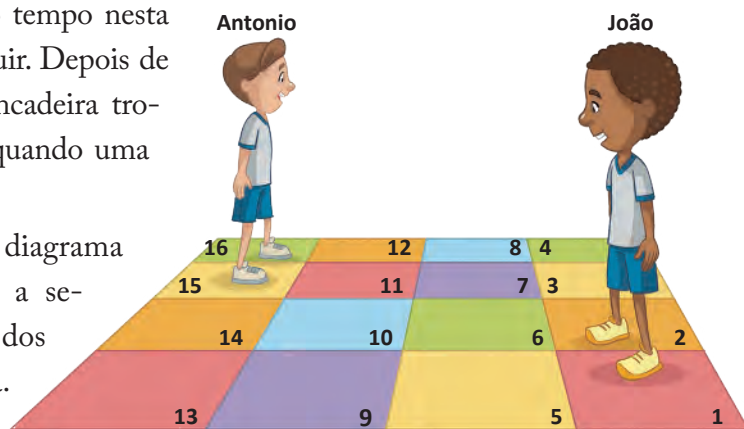
A partir de duas crianças, em números pares.

■ Regras

Duas crianças brincam ao mesmo tempo nesta amarelinha, conforme orientações a seguir. Depois de finalizar a sequência, recomeçam a brincadeira trocando de lado. A brincadeira termina quando uma delas erra a sequência ou pisa na linha.

Passo 1: Primeiro, desenha-se o diagrama da amarelinha, conforme a ilustração a seguir. Então, cada criança escolhe um dos lados, colocando cada pé em uma casa.

(*João: 1-2; Antonio: 15-16*)



Passo 2: As crianças devem pular para cada uma das casas da direita ao mesmo tempo. Na sequência, para as da esquerda, voltando à posição de início. (*João: 3-4, 1-2; Antonio:13-14, 15-16*)

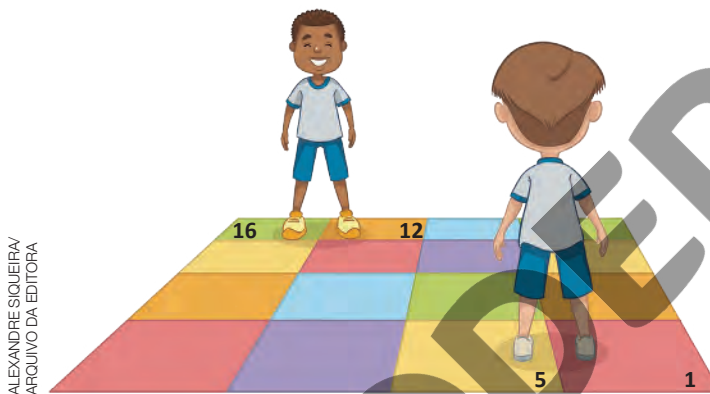
Passo 3: Depois, devem pular para as casas da frente depois para as casas da direita e aí voltar. (*João: 5-6, 7-8, 5-6; Antonio:11-12, 9-10, 11-12*)

Passo 4: Em seguida, devem pular as casas de trás e pular de novo para as casas da direita e retornar. (*João: 1-2, 3-4, 1-2; Antonio:15-16, 13-14, 15-16*)

Passo 5: Dali, devem pular para a terceira linha de casas e, com uma de costas para outra, repetir os movimentos para a direita e esquerda. (*João: 9-10, 11-12, 9-10; Antonio:8-7, 6-5, 8-7*)

Passo 6: Depois, pular para a quarta e última linha e pular para as casas da direita até alcançar a última casa. (*João: 13-14, 15-16; Antonio:3-4, 1-2*)

Passo 7: Devem permanecer nesse ponto e fazer uma meia-volta, deixando o pé direito na casa em que já se encontram e colocando o pé esquerdo na casa ao lado, como mostra a figura. A seguir, podem recomeçar os movimentos, mas no outro sentido.



■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Noções matemáticas – trabalha conceitos como numerais, sequência/ordem dos pulos e jogadas.
- Noção espacial (começo, meio e fim).
- Lateralidade (direita, esquerda, frente, atrás).

Área de criatividade:

- Elaboração de regras, que podem ser simples (como pular com os pés unidos e afastados, alternadamente) ou mais complexas (pular de costas, com os olhos fechados etc.), de acordo com a faixa etária do grupo.

Área físico-motora:

- Destreza corporal – para pular alternando um e dois pés dentro do espaço delimitado.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Área cultural:

- Inúmeras versões podem ser pesquisadas entre as crianças, suas famílias e a comunidade local, e incorporadas ao repertório do grupo.

Área inclusiva:

- As inúmeras variações permitem a inclusão de crianças com diferenças de habilidade nessa brincadeira.

Ar-terra-mar

■ Número de participantes

Indeterminado.

■ Regra tradicional

É feito um círculo com os participantes e uma criança fica em seu interior. Começa a brincadeira quando a criança que está nele indica uma das outras e diz “ar”. Quem foi apontado deverá dizer um animal que voa. O animal não pode ser repetido. Em seguida, passa-se para “anda na terra”, depois “nada no mar”. Quem erra senta.

■ Potencial da atividade

Área afetivo-social:

- Cooperação.
- Competição.

Área cognitiva:

- Conhecimento – estimula ou avalia o conhecimento das crianças sobre os animais.
- Associação, abstração e correspondência de ideias, já que a criança não vê os elementos.

Área de linguagem:

- Enriquecimento do vocabulário.

Aumenta-aumenta

■ Número de participantes

Dois, três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Saltar uma corda, que é levantada por duas crianças. Elas vão aumentando a altura da corda até não se conseguir pulá-la.

Outra possibilidade, é saltar “pau”, em que duas varas de madeira, colocadas paralelamente, vão sendo distanciadas à medida que conseguem ser puladas por todos. Aquele que erra sai da brincadeira. Quando o último errar, começa-se novamente (Navarro, 1985).

■ Potencial da atividade

Área físico-motora:

- Percepção das possibilidades físicas de cada criança.
- Percepção do impulso necessário para cada altura.

Área moral:

- Atenção para que não haja injustiças. É necessário ajustar a corda de modo que a altura seja sempre a mesma de uma criança para a outra.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva a criança a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Área inclusiva:

- Respeito para com os seus limites e os dos colegas.

Baleado

Brincadeira recolhida em João Pessoa (PB).

■ Número de participantes

A partir de oito participantes.

■ Regras

Baleado é uma brincadeira semelhante à queimada. Duas equipes são formadas e escolhe-se qual delas vai começar o jogo com a bola. O objetivo é balear (queimar) os adversários do joelho para cima. Se a bola acertar do joelho para baixo, repete-se a jogada. Quem for baleado vai para a área chamada mofo, que fica atrás do campo do time adversário. Quem fica no mofo pode tentar pegar as bolas que escapam a fim de, na sequência, tentar balear os membros do time adversário que estão na sua frente. Quem consegue se salvar do mofo, ao balear um adversário, volta a jogar, enquanto a pessoa baleada vai para o mofo do outro time. A brincadeira acaba quando todos os membros de uma das equipes estiverem no mofo.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência, alegria e autocontrole; enfrentamento da frustração.

Interações sociais:

- Ao brincar com as outras, as crianças veem-se desafiadas a se superar. Cada uma defende seu time, o que cria integração e, ao mesmo tempo, competição com o time adversário.

Área cognitiva:

- Raciocínio mental (abstração e noções matemáticas) – a criança pode planejar estratégias.

Área de linguagem:

- Enriquecimento linguístico – há um vocabulário próprio da brincadeira, um código particular.

Área inclusiva:

- Nessa brincadeira, as crianças experimentam tanto a exclusão, quando vão para o mofo, quanto a inclusão, quando assumem a função de defender o time.

Barra-manteiga

■ Número de participantes

Oito ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Traçam-se duas linhas paralelas, com uma distância de 10 a 15 metros (ou por volta de 15 passos de um adulto) entre si. Cada linha representa uma equipe. Sobre cada linha ficam as crianças, divididas em igual número, defrontando-se em linhas. Dado o sinal de início (por uma criança ou por um adulto), o jogador, designado por sorteio, começa a brincar: sai correndo da linha de sua equipe e, chegando à linha divisória do campo adversário, bate na mão de uma das crianças – escolhida por ele –, em sinal de desafio, e corre em direção ao seu grupo, enquanto o desafiado tenta pegá-lo antes que ele consiga transpor a linha da sua equipe, o objetivo é “prender” o jogador que o desafiou.

Se o desafiado consegue fazê-lo, o prisioneiro é incorporado à equipe contrária e continua no papel de desafiador. Se não conseguir, o desafiado torna-se o desafiante, voltando a ocupar seu lugar primitivo. O novo desafiante repete a ação do primeiro, e o jogo prossegue.

Será considerada vencedora a equipe que obtiver o maior número de prisioneiros no tempo estipulado (Miranda, 1980).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Noção sequencial – a criança tem de seguir uma ordem, o que também é fundamental para outros jogos.
- Noção espacial.

Área de linguagem:

- Consonância entre a fala das sílabas e o tapa nas mãos.
- Compreensão de regras, processo fundamental para o desenvolvimento do jogo.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento da agilidade em atividades como a corrida.
- Coordenação entre palavras e movimento.
- Desenvolvimento do reflexo – principalmente entre ação (bater/correr) e reação (sentir/correr).

Área social:

- Cooperação – desperta a percepção da importância da cooperação em grupo, uma vez que o vencedor é a equipe, e não o indivíduo.
- É um ótimo jogo para a integração de crianças em grupos fechados ou que não se conhecem muito.
- Competição.
- Respeito.

Área cultural:

- Conhecimento das diversas regiões ou períodos históricos a partir de pesquisas com as famílias das crianças ou de *sites* de referência (por exemplo, o *Mapa do Brincar*), conforme forem aparecendo variações.

Área inclusiva:

- Por ser uma brincadeira em grupo, facilita a inclusão e dá espaço para as diferenças. Mesmo que a criança tenha, por exemplo, uma limitação física, os outros podem acolhê-la, não na sua dificuldade, mas nas suas outras habilidades. O mesmo acontece quando a criança tem limitações de fala ou outras quaisquer.

Barroca

Brincadeira recolhida em Belo Horizonte (MG), também conhecida como pião.

■ Número de participantes

A partir de três crianças.

■ Regras

Desenha-se um círculo no chão, onde os participantes jogarão os piões. A ponta de cada pião tem de cair dentro do círculo e sair rodando. Caso o pião não saia rodando, fica preso dentro do círculo, o que é chamado de barroca. Quem conseguir retirar os piões do centro do círculo com a mesma jogada vence. A ponta deve bater dentro do círculo e o pião atirado deve chocar-se com os outros “presos”. O jogador que conseguir retirar um pião do círculo fica com ele.

■ Potencial da atividade

Área físico-motora:

- Habilidade motora fina, postura corporal, coordenação olhar-mão.

Área moral:

- Atenção para que não haja injustiças na avaliação feita pelas crianças com relação ao desempenho umas das outras.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, uma vez que incentiva a criança a melhorar seu próprio desempenho em relação ao das demais.

Área inclusiva:

- Respeito para com os seus limites e os dos colegas.

Bingo de números

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Cada jogador recebe uma cartela com números diferentes. O cantador fica com as pedras com os números em um recipiente onde não possam ser vistas. O cantador tira uma pedra por vez

(sem olhar) e “canta” (diz em voz alta) o número da pedra que tirou. Os jogadores conferem suas cartelas. Aquele que tiver o número cantado faz uma marca na sua cartela. Os jogadores podem combinar previamente como será o término do jogo:

- tinquina – ganha o jogador que preencher primeiro uma linha horizontal ou vertical.
- cartela cheia – ganha o jogador que preencher primeiro a cartela inteira.

As mesmas regras podem ser utilizadas com cartelas diferentes: com animais, letras, figuras, formas geométricas etc.

■ Potencial da atividade

Área cognitiva:

- Conhecimentos matemáticos e/ou geométricos.
- Atenção.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento do vocabulário – quando o jogo é feito com letras e/ou palavras.

Área perceptivo-motora:

- Discriminação auditiva e visual – coordenação entre o que foi cantado e a cartela.

Área social:

- Competição.

Biscoitinho queimado

Brincadeira recolhida em Lavras (MG).

■ Número de participantes

Pelo menos três crianças.

■ Regras

Qualquer objeto pode ser escolhido para servir de “biscoitinho queimado” e escondido por uma criança, enquanto as outras ficam de olhos fechados. Em seguida, a criança que escondeu o objeto grita: “Biscoitinho queimado!”, e as outras tentam encontrá-lo. Quando as outras crianças chegam perto, aquela que escondeu grita seu nome e fala: “Está quente!”. Se estiverem longe, ela grita: “Está frio!”. Quem encontrar primeiro o objeto é o vencedor.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Emoção e expectativa tanto para quem esconde o objeto quanto para quem o procura.

Área cognitiva:

- Inteligência e criatividade em pensar o local do esconderijo.

Área social:

- Propicia a integração e a cooperação entre os brincantes.

Área inclusiva:

- A partir do momento que as crianças participam, elas estão sendo incluídas, sobretudo pela esportividade em esconder ou encontrar o objeto escondido.

Cabo de guerra

A brincadeira Cabo de guerra também pode ser conhecida como Tração de corda.

■ Número de participantes

A partir de seis crianças.

■ Regra tradicional

As crianças formam duas equipes com a mesma quantidade de integrantes e, cada equipe forma uma fila, uma na frente da outra, e seguram a mesma corda. Entre uma equipe e outra, será traçada uma linha perpendicular aos jogadores – essa linha média vai determinar a vitória de um ou outro grupo se transposta. A uma distância de 4 metros do último jogador de cada equipe, risca-se a linha da vitória. Dado o sinal de início, os jogadores puxam a corda, esforçando-se em arrastar todos adversários até que atinjam a linha da vitória. Será considerada vencedora a equipe que atingir esse objetivo (Miranda, 1980).

■ Potencial da atividade

Área físico-motora:

- Desempenho físico – utilização e percepção da força e do equilíbrio.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, pois incentiva as crianças a melhorar seu desempenho para que a equipe tenha um bom resultado.
- Cooperação entre os membros de uma mesma equipe.

Área inclusiva:

- Pode ser usado para exaltar alguém que não se destaca no grupo, mas que, neste jogo, teria oportunidade para tal.

Caça ao tesouro

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Um dos participantes esconde duas prendas e dá várias pistas para que os demais possam achá-las (Navarro, 1985). As pistas de onde encontrar o tesouro podem ser dadas em cartelas por meio de símbolos ou imagens. Com crianças maiores, as informações podem ser escritas.

■ Potencial da atividade

Área cognitiva:

- Noção espacial.
- Abstração na formulação de pistas.

Área de criatividade:

- Elaboração de pistas.

Área de linguagem:

- Compreensão de símbolos não verbais.

Área social:

- Competição.
- Cooperação.
- Respeito.

Área inclusiva:

- Traz a possibilidade de inclusão das singularidades e habilidades individuais.
- Inclusão no grupo.

Caçapinha

Brincadeira recolhida em Itápolis (SP).

■ Número de participantes

A partir de dois jogadores.

■ Regras

É uma variação do jogo das bolinhas de gude. Com uma colher, são cavados seis buracos na terra. Os buracos (caçapinhas) são feitos traçando-se um “L”, com quatro palmos de distância entre os buracos. Tenta-se acertar as caçapinhas pela ordem em que estão dispostas. Ganha quem acertar mais buracos ou quem mais se aproximar deles – a dica é medir com a palma da mão. O vencedor ganha uma bolinha de gude.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área social:

- Ao brincar com as outras, as crianças veem-se desafiadas a se superar.

Área cognitiva:

- Raciocínio mental (abstração e noções matemáticas) – a criança pode planejar estratégias com a prática e o exercício de coordenação motora fina.

Área de linguagem:

- Enriquecimento linguístico – aqui o que incrementa a linguagem é a nomenclatura usada para nomear as bolinhas de gude, os buracos e as jogadas, principalmente se houver no grupo crianças vindas de outras regiões. Um exemplo de diversidade de nomenclatura em diferentes regiões do país é a bolinha de gude, que pode ser chamada de bila, biroca, biloca, boleba etc.

Área cultural:

- Patrimônio cultural – as crianças têm a possibilidade de conhecer a influência das culturas tradicionais e/ou transformadas conforme o grupo social no qual brincam, o que permite, inclusive, abrir um canal de comunicação e diálogo entre essas diferentes gerações.

Área inclusiva:

- Essa brincadeira inclui as diversidades, a partir das habilidades individuais mostradas pelos brincantes.

Caracol

Brincadeira recolhida em Parintins (AM). Também é conhecida, nas diversas regiões do Brasil, como academia, avião, macaca, sapata, cademia, totá, xadrez, macacão, canção, boneca, queimei.

■ Número de participantes

No mínimo dois jogadores.

■ Regras

Primeiro os jogadores desenham um quadrado no chão. Depois, dividem o quadrado em outros 12 quadrados (“casas”) menores. Para pular de casa em casa é necessário arremessar ou chutar um objeto em direção a uma das casas, que pode ser uma pedrinha ou, como no caso de Parintins, um chinelo de borracha. Deve-se pular com o mesmo pé durante todo o trajeto. Se o objeto sair da casa ao ser chutado ou arremessado, o jogador perde a vez e o objeto permanece no lugar, até que o jogador faça uma nova tentativa, a partir da mesma casa. O primeiro jogador que completar o trajeto escolhe e marca uma casa, na qual os demais jogadores não poderão pisar, a não ser que peçam “casinha” para o dono – nesse caso, o dono indica a parte do quadrado que pode ser pisada. Já o dono pode pisar em sua(s) casa(s) com os dois pés. A brincadeira termina quando todas as casas estiverem marcadas. Vence quem tiver conquistado mais casas.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área social:

- As crianças, ao brincar com as outras, veem-se desafiadas a se superar e têm a possibilidade de ajudar umas às outras.

Área cognitiva:

- Raciocínio mental (abstração e noções matemáticas) – a criança pode planejar estratégias com a prática e o exercício de coordenação do corpo.

Área de linguagem:

- Enriquecimento linguístico – aqui o que incrementa a linguagem são os vários nomes usados pelos diversos grupos para nomear os desenhos e as pedras, por exemplo.

Área cultural:

- Patrimônio cultural – as crianças têm a possibilidade de conhecer a influência das culturas tradicionais e/ou transformadas conforme o grupo social no qual brincam. Esse fato permite, inclusive, abrir um canal de comunicação e diálogo entre essas diferentes gerações.

Área inclusiva:

- O Caracol e outras variações de Amarelinha permitem a inclusão dos diversos participantes do grupo, pois propicia partilhar variações aprendidas em outros contextos, acolher habilidades e ensinar uns aos outros.

Carrinho de pau

Brincadeira recolhida em Joselândia (MA).

■ Número de participantes

A partir de um participante, com ajuda e supervisão de um adulto.

■ Materiais

- 1 pedaço de madeira grosso e pequeno (para fazer as rodas).
- 1 cabo de vassoura.
- 1 forquilha de madeira.

■ Como se constrói

Nas brincadeiras ou na construção de brinquedos que requerem materiais ou ferramentas que possam machucar as crianças, os(as) educadores(as) devem permanecer atentos aos riscos, ajudando-as durante a construção e o manuseio dos brinquedos. Com a ajuda de um adulto, corta-se a madeira em dois pedaços, com a intenção de fazer os pneus do carrinho. Depois, novamente com a ajuda de um adulto, faz-se um buraco bem no meio de cada pedaço, formando as duas rodas. Coloca-se um pedaço de cabo de vassoura entre os buracos das rodas e testa-se para ver se está bem firme. Pega-se um pedaço de madeira em uma forquilha fina e encaixa-se esta no cabo de vassoura. O carrinho está pronto para brincar e a criança pode personalizar, decorar o seu carrinho, se quiser.



ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Desenvolvimento de paciência, criatividade, satisfação, desafio e autocontrole (para esperar a sua vez de participar da construção e de brincar).

Área cognitiva:

- Noções de espaço na confecção, cálculo do tamanho dos buracos para encaixe do cabo e da forquilha.

Área de criatividade:

- Elaboração individual do carrinho, personalizando cada um a partir da sua criatividade.

Área físico-motora:

- Destreza motora na construção e corporal na hora de brincar.

Área social:

- Troca entre as crianças e os adultos, que podem ajudá-las na confecção do carrinho.

Área cultural:

- Inúmeras variações, modelos e possibilidades de materiais podem ser pesquisados entre as crianças, suas famílias e a comunidade local, e incorporados ao repertório do grupo.

Área inclusiva:

- As inúmeras variações permitem a inclusão de crianças com diferentes habilidades nessa brincadeira.

Castelinho

Brincadeira também conhecida como elástico e recolhida em Goiás Velho (GO).

■ Número de participantes

Pelo menos três crianças.

■ Regras

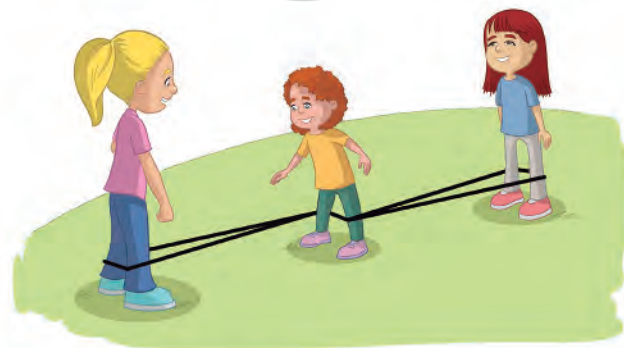
Duas crianças seguram um elástico nos tornozelos, nem perto do chão, e uma terceira inicia a brincadeira pisando com os dois pés na área de dentro, conforme ilustração a seguir, depois pulando para a área de fora, depois para a de dentro novamente e, por fim, permanecendo com os dois pés em cima das linhas que o elástico forma. Em seguida, pula para fora com os dois pés juntos e, depois, cruza puxando uma linha para dentro da outra. Depois, pula para fora e gira o elástico com os pés. Na sequência, fica de lado e mantém os pés em cima das linhas, olhando para a frente, onde não há ninguém.



Para andar para os lados, tem de arrastar os pés indo de um lado a outro sem deixar o elástico escapar. Para girar para o outro lado, tem de enroscar o pé direito na linha esquerda e o pé esquerdo na linha direita, fazendo um X no elástico, conforme a imagem a seguir.

Depois, tem de pular com os dois pés para fora, fazendo o elástico voltar à sua posição normal. Quem conseguir fazer tudo sem errar passa para a próxima fase. Quem erra dá a vez ao seguinte.

Na segunda fase, o elástico sobe para os joelhos. Na terceira, para os ombros. Os movimentos são repetidos e quando estão na fase dos ombros, a criança que está dentro usa os braços.



■ Potencial da atividade

Área físico-motora:

- Percepção das possibilidades físicas de cada criança.
- Percepção do impulso necessário para cada altura.
- Habilidade e destreza de movimentos sincronizados.

Área moral:

- Atenção para que não haja injustiças quando houver mudança de altura de uma criança para outra.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva a criança a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Área inclusiva:

- Respeito para com os próprios limites e os dos colegas.

Ciranda

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Faz-se uma roda, com as crianças de mãos dadas. Enquanto rodam, cantam:

*Ciranda, cirandinha,
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia-volta
Volta e meia vamos dar*

*O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou*

*Por isso, Dona [nome de uma das crianças]
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá-se embora.*

Nos últimos versos, a criança chamada vai ao centro da roda, diz um verso e volta para seu lugar. A brincadeira se repete até que todas as crianças participem ou enquanto houver interesse.



■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – envolve certa tensão na expectativa de ser chamado para dizer um verso, pois implica exposição diante do grupo.

Área de linguagem:

- Enriquecimento de vocabulário e da rima; o conteúdo corresponde à trama do jogo.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento de aptidões físicas.
- Coordenação motora.
- Criatividade, imaginação – na hora de declamar um verso.

Área social:

- Brincadeira interessante para promover a integração de crianças.

Área inclusiva:

- Brincadeira ideal para trabalhar a inclusão e dar visibilidade a todas as crianças dos grupos.

Concurso de nariz

Brincadeira recolhida em Lavras (MG).

■ Número de participantes

A partir de três crianças.

■ Regras

As crianças se sentam em círculo, de olhos vendados. Uma delas faz cada um dos outros participantes cheirar objetos e adivinhar o que são sem tocá-los. Vence quem acertar o maior número de objetos.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Alegria ao acertar, expectativas.

Área sensorial:

- Discriminação e identificação de objetos por meio do olfato.

Área de linguagem:

- Aprimoramento linguístico, ampliação de repertório.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Área de inclusão:

- À medida que as crianças acertam, elas são acolhidas no grupo. Se errarem, podem pedir ajuda aos colegas.

Corda

■ Número de participantes

Há duas possibilidades:

- Uma criança que segura e pula ao mesmo tempo.
- Três ou mais crianças: uma de cada lado, segurando e batendo a corda, e uma ou mais pulando.

■ Regra tradicional

- Comum: A corda vai girando e a criança vai pulando.
- Foguinho: Uma só corda é girada rapidamente.
- Corda dupla: Duas voltas de corda giradas juntas. Pula-se a corda, que é girada por duas crianças (ou pela criança que está pulando sozinha), cantando:

Batalhão-lhão-lhão

quem não entrar é um folgadão

Abacaxi-xi-xi quem não sai é um saci.

— *Quem é?*

— *É o padeiro.*

— *O que quer?*

— *Dinheiro.*

— *Pode entrar que eu vou buscar o seu dinheiro, lá debaixo do travesseiro, na cama de solteiro, 1, 2, 3.*

■ Variações

Usa-se uma corda de cerca de cinco metros. Duas crianças seguram as pontas e começam a bater a corda para uma ou mais crianças pularem. As crianças devem entrar com a corda em movimento, sem tocá-la, seguindo, em alguns estados, o diálogo abaixo:

— *Qual é a cor do cabelo do seu amigo? Preto/castanho/loiro/ruivo?*

— *Qual é a cor dos olhos dele? Verde/azul/castanho/preto?*

— *Quantos anos ele tem?*

E é dado início à contagem: 1, 2, 3... até o jogador cometer o erro, que é tocar a corda em movimento. Se o jogador conseguir saltar a corda executando toda a sequência sem errar, pode recomeçar o jogo. Quando cometer um erro, passa a vez a outro jogador.

Outra possibilidade é pular corda cantando o alfabeto. Perde a vez aquele que errar o pulo ou o alfabeto, passando a vez ao próximo jogador (Koch, 1975).



ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

A brincadeira de segurar e pular uma corda ao mesmo tempo desenvolve a resistência, a coordenação e o controle viso-motor da criança.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Conhecimentos matemáticos (contagem).

Área de criatividade:

- Incentivo à criação de rimas e pulos diferentes.

Área de linguagem:

- Aprimoramento linguístico por meio das cantigas.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento de aptidões físicas – como pular –, de resistência, de coordenação e de controle viso-motor (percepção do momento de pular).

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.
- Respeito para com os seus próprios limites e os dos colegas.

Corrida com um só pé

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Todos os participantes apostam corrida, saltando em um só pé durante todo o percurso predefinido. (Navarro, 1985). Podem ser definidos diversos percursos, como em linha reta, em formato de L, em formato de quadrado, entre outros.

■ Potencial da atividade

Área cognitiva:

- Noção espacial – a criança tem de ter noção de qual percurso pode ser percorrido com um só pé; portanto, qual percurso é mais curto (na diagonal, em linha reta).

Área cultural:

- As crianças podem ser solicitadas a pesquisar se os adultos com quem convivem conhecem variações de brincadeiras de correr. Os(as) educadores(as) podem então trabalhar as diferenças regionais e culturais.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento de aptidões físicas, como corrida, equilíbrio e força.

Área social:

- Competição.
- Respeito.

Corrida de obstáculo

■ Número de participantes

Quatro ou mais jogadores (sempre em número par).

■ Regra tradicional

Traça-se no chão uma linha de partida. Os participantes dividem-se em duas filas, formando duas equipes, com o mesmo número de crianças, que ficam atrás da linha demarcada. À frente de cada equipe, colocam-se dois ou três objetos afastados alguns metros uns dos outros (tijolo, caixa de papelão etc.). Uma bola é entregue ao primeiro jogador de cada equipe. Dado o sinal para início, o primeiro jogador de cada equipe sai correndo. Com a bola na mão, ele salta os obstáculos posicionados na frente de sua equipe; volta saltando os mesmos obstáculos; entrega a bola ao segundo jogador e vai para o final da fila. O segundo jogador procede da mesma forma, e assim sucessivamente, até o último participante de cada equipe. Quem deixar cair a bola durante a corrida deverá pegá-la antes de continuar o percurso. Vence a equipe que terminar primeiro (Rizzi; Haydt, 1986).

■ Variações

- Além de obstáculos para saltar, pode-se colocar outros objetos para a criança passar por dentro, por baixo etc.
- Utilizar obstáculos desenhados, que podem se relacionar a temas de interesse e estudo do grupo.
- Desenhar linhas ou usar cordas para trabalhar o equilíbrio das crianças.
- Determinar um lugar específico para que o jogador pare e faça algum tipo de movimento, como cambalhota ou giro. Os circuitos com desenhos e temas podem ajudar as crianças com dificuldades de entrosamento a se soltar, pelo envolvimento com a história.

■ Potencial da atividade

Área físico-motora:

- Desenvolvimento de aptidões físico-motoras, como destreza e salto, coordenação motora (pular sem soltar a bola). É ótimo para trabalhar com crianças que não estão muito soltas corporalmente.

Área cognitiva:

- Atenção – esperar a vez de sair correndo.

Área de criatividade:

- Sugerir e participar da escolha e colocação dos obstáculos.

Área social:

- Competição.
- Cooperação – desperta o sentimento da cooperação em grupo, já que o vencedor é a equipe, e não o indivíduo.
- É um ótimo jogo para que crianças muito egocêntricas ou tímidas aprendam a lidar com o grupo.
- Respeito.

Curica de folha

Brincadeira recolhida em Parintins (AM), a Curica de folha é também conhecida como Pipa.

■ Número de participantes

A partir de uma criança.

■ Materiais

- uma folha grande de papel
- um graveto
- sacola plástica
- linha

■ Como se constrói

Pega-se a folha e amarra-se em uma das pontas um pedaço de linha, através de um furinho na folha. Depois, amarra-se a linha em um graveto. Faz-se uma rabiola com tiras da sacola plástica e amarra-se na outra ponta da folha.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Desenvolvimento pessoal – a criança pode sentir satisfação com o resultado de sua construção (controle emocional); ou frustração, quando não consegue montar sua pipa, ou há pouco vento, ou, ainda, quando a pipa fica presa em algo ou se rasga.

Área cognitiva:

- Noções de Ciências e Matemática – promove o desenvolvimento de noções físicas e matemáticas tanto na construção como na “arte de empinar”. A criança também tem de “prever” o tamanho certo da linha para a pipa não cair.
- Noção espacial.

Área de criatividade:

- Montagem da pipa – estimula a criatividade na utilização dos materiais, escolha das cores etc.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento de vocabulário – há um vocabulário específico (rabiola, cola etc.) usado pelos diferentes grupos de crianças.

Área físico-motora:

- Motricidade fina – é estimulada na construção da pipa e no ato de empiná-la.
- Desempenho físico – há uso do corpo: correr, parar, andar.

Área social:

- Cooperação – a construção da pipa é uma atividade muito interessante para as crianças ensinarem umas às outras e se ajudarem.
- Quando há campeonatos, a brincadeira torna-se competitiva.

Área cultural:

- Especificamente, a pipa tem repertório e nomenclatura variadíssimos nas diversas regiões e grupos infantis. Os nomes (veja exemplos na página 85), assim como os diversos materiais e formas, podem criar um repertório bem rico para explorar essas construções.

Área inclusiva:

- Acolhe a possibilidade de incluir diversidade de habilidades e ideias na construção, tanto individual quanto em grupo.

Dança das cadeiras

■ Número de participantes

Três ou mais crianças.

■ Regra tradicional

Colocam-se, lado a lado, tantas cadeiras quantos forem os participantes, menos uma, formando duas colunas, uma de costas para a outra. Os participantes ficam enfileirados, em volta das cadeiras. O organizador da brincadeira põe uma música, canta ou bate palmas e todos andam em volta e bem perto das cadeiras. De repente, o organizador para a música (ou o canto, ou as palmas), e cada criança deve sentar-se na cadeira mais próxima. Aquela que ficar em pé será eliminada. Tira-se uma cadeira em cada rodada, e a brincadeira recomeça com menor número de participantes e de cadeiras. Vence quem conseguir sentar-se até a última rodada, quando restar apenas uma cadeira (Rizzi; Haydt, 1986).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – contenção da vontade de guardar uma cadeira.
- Frustração de ter de sair.

Área cognitiva:

- Atenção.
- Noção espacial.
- Noções matemáticas – sempre tem de haver uma criança a mais que o número de cadeiras.

Área físico-motora:

- Coordenação auditiva e motora – deve-se seguir o sentido da roda enquanto houver música e sentar-se quando ela para.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho. Dependendo da idade das crianças, pode-se “premiar” quem sai do jogo, para amenizar a sensação de perda.

Dedo estalado

Fórmula de escolha recolhida em Maranguape (CE). Serve, portanto, de introdução a diversas brincadeiras e jogos em que haja a necessidade de formar equipes.

■ Número de participantes

A partir de quatro crianças.

■ Regras

Uma criança coloca as mãos atrás das costas e estala um dos dedos. Depois, coloca as mãos na frente das outras crianças, que vão, uma de cada vez, tocando um dos dedos, até que alguma acerte qual foi o dedo estalado. Esta será a criança escolhida para integrar o grupo de quem estalou o dedo. Continua-se assim até formar tantas equipes quanto as necessárias para a brincadeira que virá a seguir.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).
- Descentração de si mesma – a criança tem de tomar consciência do outro.
- Interações sociais.
- Expectativa de quem será escolhido.

Área cognitiva:

- Rapidez, agilidade de pensamento.

Área inclusiva:

- As fórmulas de escolha permitem a integração dos diversos participantes do grupo e, por tratar-se de um procedimento de sorte, sugere a possibilidade de incluir a diversidade de crianças sem discriminações e de forma democrática. Essa inclusão é essencial nos grupos, para revelar e dar espaço para as individualidades e singularidades de cada criança.

Dedo mindinho

■ Número de participantes

Dois jogadores.

■ Regra tradicional

O adulto (ou a criança maior), com a menor (no colo ou não, dependendo da idade), segura com a mão esquerda, pelas costas e pelo punho, a mão direita, espalmada, da criança. Com a outra mão, aperta brandamente a ponta dos dedos que correspondem às palavras indicadas ao lado.

Depois, tocando com o indicador a palma da mão da criança, estabelece com ela o diálogo:

- “Quedele” o toucinho daqui?
- O gato comeu.
- “Quedele” o gato?
- Está no mato.
- “Quedele” o mato?
- O fogo queimou.
- “Quedele” o fogo?
- A água apagou.
- “Quedele” a água?
- O boi bebeu.
- “Quedele” o boi?
- Está amassando o trigo.
- “Quedele” o trigo?
- A galinha espalhou.
- “Quedele” a galinha?



HITSUJIKUM033/SHUTTERSTOCK

- *Está botando ovo.*
- *“Quedele” o ovo?*
- *O padre bebeu.*
- *“Quedele” o padre?*
- *Está dizendo a missa.*
- *“Quedele” a missa?*
- *Está no altar.*
- *“Quedele” o altar?*
- *Está “na” igreja.*
- *“Quedele” a igreja?*
- *A igreja está por aqui, por aqui, por aqui...*

E a “perguntadeira” ou o perguntador, respondendo à própria pergunta, vai com a mão direita fazendo cócegas pelo braço da criança, até que esta se esquive com o corpo. Nos estados do Norte brasileiro, é muito comum substituir o “quedele” pelo “cadê”, e existe ainda uma outra versão:

- Dinglin... Dingues, Maria Pires.*
- Dinglin... Dingues, Maria Pires?*
- Dinglin... Dingues, estou fazendo papas.*
- Dinglin... Dingues, para quem?*
- Dinglin... Dingues, para João Manco.*
- Dinglin... Dingues, quem foi que mancou?*
- Dinglin... Dingues, foi a pedra?*
- Dinglin... Dingues, “cadê” a pedra?*
- Dinglin... Dingues, está no mato.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” o mato?*
- Dinglin... Dingues, o fogo queimou.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” o fogo?*
- Dinglin... Dingues, a água apagou.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” a água?*
- Dinglin... Dingues, o boi bebeu.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” o boi?*
- Dinglin... Dingues, foi buscar milho.*
- Dinglin... Dingues, para quem?*
- Dinglin... Dingues, para a galinha.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” a galinha?*
- Dinglin... Dingues, está pondo ovo.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” o ovo?*
- Dinglin... Dingues, o padre comeu.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” o padre?*
- Dinglin... Dingues, foi dizer a missa.*
- Dinglin... Dingues, “cadê” a missa?*
- Dinglin... Dingues, já se acabou. (Fernandes, 1979)*

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – há certa tensão, pois a criança sabe que, quando chegar ao polegar, a “perguntadeira” lhe fará cócegas.

Área cognitiva:

- Sequência.
- Ordem dos dedos.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento do vocabulário; rimas.

Dom Frederico

■ Número de participantes

Pelo menos duas crianças.

■ Regras

Em dupla, as crianças batem palmas, cantam e gesticulam conforme indicam os versos da música apresentada a seguir. A brincadeira consiste em bater uma mão em cima e a outra embaixo, e na sequência bater as duas mãos para a frente. Esse gesto é intercalado com outros específicos, que representam cada verso da canção.

Dom Frederico perdeu o juízo [fazem os gestos com os dois dedos indicadores na cabeça, em sinal de “fora de si”]

Pode casar com a costureira [fazem os gestos de estar costurando do lado da cintura]

A costureira perdeu o dedão [colocam a mão no dedão]

Pode casar com o capitão

O capitão perdeu a espada [colocam a mão embaixo do cotovelo e mexem o cotovelo]

Pode casar com a bela amada [passam a mão no corpo]

A bela amada perdeu os brincos [colocam as mãos nas orelhas]

Pode casar com Dom Fre-de-ri-co [seguram as mãos e as cruzam cinco vezes]

Dom Frederico disse que não [fazem um gesto com os dois dedos indicadores sinalizando “não”]

A bela amada caiu no chão [passam a mão no corpo e inclinam para o lado]

Dom Frederico disse que sim [fazem um gesto dando “joia”, o dedo polegar erguido e os demais fechados]

A bela amada sorriu assim [colocam as mãos embaixo do rosto e sorriem]

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Expressão de diferentes emoções citadas na música, com expressões de corpo e rosto.

Área cognitiva:

- Memorização da música.

Área físico-motora:

- Coordenação motora fina ao baterem as palmas de acordo com o ritmo da música.

Área social:

- As crianças brincam juntas, ao mesmo tempo, coordenadas.

Área cultural:

- O conteúdo da letra da música espelha costumes e valores de uma dada época e cultura.

Área inclusiva:

- A partir do momento que as crianças participam, elas estão sendo incluídas, independentemente das habilidades disponíveis, o que desafia crianças que possam ter mais dificuldades de inclusão.

Dona Polenta

A brincadeira Dona Polenta também é conhecida como Mamãe Polenta ou Mamãezinha valente.

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Trata-se de uma brincadeira de pegador, que é definido inicialmente (será a Dona Polenta) com enredo folclórico:

Cadê o bolo?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Está em cima do telhado.

Dona Polenta pede uma escada para subir e conseguir enxergar o gato.

Mas, quando sobe, escorrega e cai.

Nesse momento, as demais crianças dizem “Bem-feito, bem-feito!” e saem correndo. Quem for pego pela Dona Polenta recebe uma consequência ou um desafio (Navarro, 1985).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Fortalece elos afetivos, sobretudo entre adultos e crianças, quando um adulto participa da brincadeira e faz o papel de Dona Polenta.

Área cognitiva:

- Memorização.
- Atenção.

Área de linguagem:

- Enredo folclórico.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento da agilidade em atividades, como a corrida – a criança trabalha sua habilidade em alcançar as outras crianças e delas fugir.

Área social:

- Estimula as interações entre os participantes.

Elefante colorido

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

É um tipo de pegador no qual o pique são os objetos de uma determinada “cor”. Essa cor é definida pelo pegador (Navarro, 1985). O pique é o local/objeto onde os jogadores não podem ser “pegos” pelo pegador. Quando a criança está encostando em algo com a cor determinada, ela está a salvo temporariamente.

■ Variação

Pode ser aproveitada para o desenvolvimento de noções de Matemática e Geometria. Por exemplo, procurar em cima, embaixo, dentro, fora; procurar formas geométricas.

■ Potencial da atividade

Área cognitiva:

- Associação da palavra ao objeto.
- Noção espacial.
- Conhecimento das cores.
- Discriminação visual.

Área físico-motora:

- Habilidade de correr, pegar ou fugir.

Área social:

- As crianças procuram as cores nas outras crianças (nas roupas); em outros momentos, elas “ajudam” os colegas e os estimulam a se apressar.

Em cima do piano

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

O líder (escolhido pelo grupo ou que tenha se candidatado voluntariamente) começa a cantar. Cada sílaba da fórmula corresponde a um indivíduo. Aquele com quem a fórmula se encerra, cabendo-lhe a última sílaba, ganha determinado papel (quando a escolha é feita de modo direto, por exemplo, “quem será o pegador”) ou fica livre, eximindo-se do papel determinado. Nesse caso, a escolha é mais demorada, porque como é feita por exclusão, caberá o papel a quem sobrar/ficar por último.

As fórmulas apresentadas a seguir foram recolhidas nos bairros paulistanos do Bom Retiro, da Bela Vista, da Lapa e do Pari:

*Em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu morreu
Anabu, anabu
Quem sai és tu
[Ou:]
Quem sai és tu
Puxando o rabo do tatu.*

(Fernandes, 1979)

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).
- Descentração de si mesma – a criança tem de tomar consciência do outro. No começo, as crianças costumam dizer: “Tá bom, faz ‘Lá em cima do piano’, mas eu vou ser o primeiro, não?”. Contudo, com o tempo elas aceitam a brincadeira sem esse tipo de refutação.
- Interações sociais.
- Expectativa de quem será escolhido.

Área cognitiva:

- Raciocínio mental (abstração e noções matemáticas) – a criança, com a prática, percebe que, se fizer uma contagem mental antecipada e começar por um determinado ponto, terá como prever o resultado.

Área de linguagem:

- Enriquecimento linguístico – a fórmula pode ser transformada em texto e usada em um trabalho de sistematização de leitura e de escrita. Mesmo crianças que ainda não dominam a leitura podem procurar palavras solicitadas pelo(a) educador(a), como piano, copo, veneno, com base no que ouvem e cantam, ou seja, no reconhecimento da letra da cantiga.

Área cultural:

- Patrimônio cultural – as crianças têm a possibilidade de conhecer a influência das culturas tradicionais e/ou transformadas, conforme o grupo social no qual brincam. Os versos dessa fórmula de escolha são um patrimônio que tem sido transmitido de geração a geração e, provavelmente, os familiares das crianças que os brincam vão reconhecê-los com alguma variação. Esse fato permite até mesmo abrir um canal de comunicação e diálogo entre essas diferentes gerações.

Área inclusiva:

- As fórmulas de escolha permitem a inclusão dos diversos participantes do grupo e, por tratar-se de procedimentos de sorte, sugerem a possibilidade de incluir a diversidade de crianças sem discriminações e de forma democrática. Essa inclusão é essencial nos grupos, para revelar e dar espaço para as individualidades e singularidades de cada criança.

Estátua

A brincadeira Estátua também é conhecida como Museu de cera.

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Os participantes ficam um ao lado do outro, sobre uma linha traçada no chão. A uma distância de 10 a 12 metros fica um jogador, de costas para o grupo. Dado o sinal de início, a criança que está de costas para o grupo conta rapidamente até um número inferior a 10, enquanto as outras avançam, andando ou correndo, procurando alcançá-la. De repente, ela interrompe a contagem e volta-se de frente para os companheiros, que devem parar imediatamente. Ao voltar-se para o grupo, se vir um jogador ainda em movimento, a criança que está contando fará esse jogador retroceder à linha de partida para recomeçar. Os demais permanecem no lugar onde pararam. A criança destacada volta-se novamente de costas para o grupo e recomeça a contagem, procedendo sempre da mesma forma, até algum jogador alcançá-la. Quem primeiro tocar a criança que estiver contando vai substituí-la (Rizzi; Haydt, 1986).

■ Variação

O jogador destacado canta uma música e para de repente. Então, todos devem parar; aquele que se mexer sai. O jogador destacado escolhe, entre os que ficaram, a estátua mais bonita ou a mais dura (cutucando-as para ver qual resiste).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional.
- Atenção.

Área cognitiva:

- Conceitos matemáticos (contagem).
- Noção espacial.

Área físico-motora:

- Controle corporal – principalmente firmeza e equilíbrio.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.

Farinhada

A Farinhada, também conhecida como Brincadeira de roda, foi recolhida em Estrela do Sul (CE).

■ Número de participantes

Suficientes para formar uma roda.

■ Regras

As crianças formam uma roda e uma delas vai para o centro, segurando uma peneira. Ela canta a música a seguir, girando a peneira e chamando pelo nome de outra criança, que deverá entrar na roda. A segunda criança a entrar na roda chama uma terceira criança e assim por diante. No final, todo mundo vai estar “peneirando” no meio da roda.

*Vou fazer uma farinhada
Muita gente eu vou chamar (bis)
Só quem gosta de farinha
Pode peneirar aqui (bis)
Vou chamar [nome da criança]
Para peneirar aqui (bis)*

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Expressão de diferentes emoções com expressões de corpo e rosto.

Área cognitiva:

- Memorização da música.

Área físico-motora:

- Movimentos diversos com o corpo, dançando no ritmo da música.

Área social:

- As crianças brincam juntas em roda.

Área cultural:

- O conteúdo da letra da música espelha costumes e valores de uma dada época e cultura.

Área inclusiva:

- A roda propicia a inclusão de todos, que podem se olhar, se movimentar e se sentir iguais e pertencentes ao grupo.

Gato mia

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Apaga-se a luz do recinto e as crianças se calam. A criança que tiver sido sorteada pergunta: “Gato mia?”. Quem responder primeiro tem de disfarçar a voz para que a outra não a identifique. Assim que alguém for identificado, será o próximo a ter de adivinhar (Koch, 1975). Tenha cuidado ao escolher o ambiente; o ideal é que haja poucos ou nenhum móvel, evitando obstáculos que possam causar acidentes às crianças.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – trabalha tensões e medos.

Área cognitiva:

- Discriminação auditiva.

Área social:

- Reconhecimento dos outros.

Jogo das prendas

■ Regra tradicional

Cada criança oferece uma prenda. As prendas costumam ser usadas quando alguém tem de “pagar prenda” em outra brincadeira, por ter cometido alguma “infração”, ou por não ter respeitado uma regra, ou por ter perdido etc. Uma das crianças pergunta o que merece a “dona da prenda” e as crianças determinam uma ação, como pular, dançar, imitar pássaro, sapo, gato etc. O escolhido vai para o meio da sala “fazer de conta que é gato, pássaro etc.”.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Desenvolvimento emocional – revela sentimentos das crianças, tanto na formulação das prendas como na forma de cumpri-las: com desenvoltura, com timidez, com prazer, com desgosto, com raiva etc.

Área cognitiva:

- Conhecimentos gerais – quando a prenda implica conhecimentos (imitar um animal, por exemplo).

Área de criatividade:

- Escolha e formulação de prendas.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento linguístico – quando a prenda implica uma verbalização.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento corporal – quando a prenda implica desempenho físico (dançar, pular etc.).

Área moral:

- Cumprimento de deveres – a prenda implica um “compromisso” da criança.

Área social:

- Cooperação – dependendo da dificuldade, as crianças podem “ajudar” no desempenho da prenda.

Jogo de pedrinhas

O jogo das pedrinhas, ou jogo dos saquinhos, é o secular jogo dos ossinhos, popular na Grécia e na Roma antigas (Koch, 1975).

■ Número de participantes

A partir de uma criança.

■ Regra tradicional

Pegam-se cinco pequenas pedras (ou cinco saquinhos cheios de arroz ou de areia, ou tampinhas de garrafas, ou sementes).

1ª etapa: Jogam-se as cinco pedrinhas no chão. Lança-se uma para o alto. Nesse instante, pega-se outra pedrinha do chão e tenta-se apanhar aquela que foi lançada para o alto antes que chegue ao chão. É assim uma a uma, até ter todas na mão.

2ª etapa: O mesmo procedimento anterior, pegando-se as pedrinhas de duas em duas.

3ª etapa: O mesmo procedimento da 1ª etapa, pegando-se três pedrinhas e depois uma que fica como resto.

4ª etapa: O mesmo procedimento da 1ª etapa, pegando-se quatro pedrinhas de uma vez.

Para ver quem inicia a brincadeira, jogam-se cinco pedrinhas para cima e tenta-se pegá-las com as costas da mão. Cada pedrinha vale de 10 a 20 pontos.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Atenção.
- Noção espaço-temporal.
- Noções matemáticas.
- Comparação.

Área de criatividade:

- Escolha de materiais.
- Elaboração das regras.

Área físico-motora:

- Motricidade fina.
- Coordenação visual e tátil – da mão e do olho, ao lançar um saquinho para cima e pegar outro antes de o primeiro cair.

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorar seu desempenho em relação ao das demais.
- É um ótimo jogo para as crianças aprenderem a conviver em grupo.

Área cultural:

- Diversidade de versões conforme cada região ou cultura.

Área inclusiva:

- Inclui naturalmente as crianças de acordo com suas habilidades.

Lenço-atrás

A brincadeira Lenço-atrás é também conhecida como Corre-cutia, Lencinho, Lenço branco, Lenço na mão e Que lenço.

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Dispõem-se os jogadores em círculo, voltados para o centro e ligeiramente afastados uns dos outros. Escolhe-se uma criança que permanece fora do círculo e segura um lenço. Dado o sinal de início, ela deve correr ao redor do círculo enquanto os jogadores, de olhos fechados, cantam:

*Corre cutia,
na casa da tia.
Corre cipó,
na casa da vó.
Lencinho branco
caiu no chão,
moça bonita
do meu coração,
posso jogar?
Pode!*

Nesse momento, a criança solta o lenço atrás de um dos jogadores, que deve pegar o lenço e correr para pegá-la. Se ela se sentar antes de ser pega, o jogador que recebeu o lenço recomeça a brincadeira (Miranda, 1980; Navarro, 1985).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez).

Área cognitiva:

- Descentração – as crianças podem olhar para a situação do ponto de vista do outro e fazer o que o oponente não espera.

Área de linguagem:

- Enriquecimento linguístico.
- Ritmo.
- Atenção.
- Compreensão de regras – é um jogo muito bom para introduzir noções de regras a crianças pequenas.

Área físico-motora:

- Coordenação – trabalha a coordenação motora ao andar ou correr em volta do círculo, sempre para o mesmo lado.

Área social:

- Promove o entrosamento das crianças.

Macaco Simão

A brincadeira Macaco Simão é também conhecida como Siga o Mestre, Mestre manda, Chefe manda ou Mamãe manda.

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

O Macaco Simão, ou o Mestre, é quem determina o que o grupo tem de executar, segundo a regra de comandos completos, como “o Mestre manda subir a escada”; “o Mestre manda saltitar no lugar” etc. Somente as ordens dadas pelo Macaco Simão (ou Mestre) devem ser obedecidas.

Quando o Mestre disser um comando incompleto, como “levante os braços”, deve-se permanecer na posição anterior, até que a ordem venha por meio de um comando completo, no caso, “o Mestre manda levantar os braços”. Quem tiver mudado de posição depois de um comando incompleto sai do jogo (Navarro, 1985).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Desenvolvimento individual do desempenho.

Área cognitiva:

- Fixação de conceitos, como as partes do corpo, cores, figuras, números etc., quando se pensa em objetivos pedagógicos específicos.

Área de criatividade:

- Formulação das ordens.

Área físico-motora:

- Desenvolvimento físico – quando as ordens dizem respeito a movimentos corporais (correr, pular, colocar o pé no nariz, encostar as mãos no chão sem dobrar os joelhos).

Área social:

- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorarem seu desempenho em relação ao das demais.
- As crianças ajudam-se mutuamente e mostram o que pode ser feito, qual é a melhor maneira etc.

Área cultural:

- Diversas nomenclaturas e versões podem ser incorporadas por meio de entrevistas com as famílias ou pesquisas em *sites* e livros.

Mãe da rua do disco

Brincadeira recolhida em Londrina (PR).

■ Número de participantes

A partir de quatro crianças.

■ Regras

Um participante é escolhido para ser o pegador dos outros, que deverão fugir dele. De costas, o pegador diz: “Mãe da rua do disco”. As outras crianças perguntam: “Que disco?”. O pegador responde com o nome de um cantor e de um disco dele. Os participantes devem falar o título de uma música do cantor mencionado e fugir. Em seguida, a mãe da rua do disco corre atrás dos participantes.

As crianças pequenas podem brincar com título de desenhos animados e nome de seus respectivos personagens.

■ **Potencial da atividade**

Área cognitiva:

- Associação da palavra ao ato de sair correndo.
- Noção espacial.
- Conhecimento de músicas e cantores.
- Discriminação visual.

Área físico-motora:

- Habilidade de correr, pegar ou fugir.

Área social:

- Troca entre as crianças, que socializam letras de músicas. Há cumplicidade e ao mesmo tempo competição.

Mímica

■ **Número de participantes**

Dois ou mais jogadores.

■ **Regra tradicional**

Uma criança tenta representar, por meio de gestos, uma ação, o nome de um filme, de uma música, de uma personagem etc. Para isso, pode-se dividir o grupo em equipes, ganhando aquela que acertar mais mímicas. Pode-se, também, escolher uma criança por vez para representar para o resto do grupo. Aquela que acertar será a próxima a representar.

■ **Potencial da atividade**

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento de paciência e autocontrole (para esperar a sua vez, tanto daquele que representa quanto daqueles que têm de acertar a mímica).

Área cognitiva:

- Conhecimentos gerais – revela o nível de conhecimento das crianças e pode ser utilizado nas mais diversas áreas com o fim de fixar conceitos, informações e conteúdos específicos.
- Estímulo ao pensamento abstrato.
- Noções matemáticas – muitas vezes as crianças dividem uma palavra em duas, para depois voltar a juntá-las.

Área de linguagem:

- Ampliação do vocabulário – estimula a utilização de palavras e sinônimos.

Área físico-motora:

- Desempenho gestual e corporal – são os gestos e as diferentes partes do corpo que “expressam” a mensagem.

Área social:

- Cooperação – desperta o sentimento da cooperação em grupo, já que o vencedor é a equipe, e não o indivíduo.
- Competição – no sentido positivo, já que incentiva as crianças a melhorarem seu desempenho em relação ao das demais.
- É um jogo interessante para a integração de crianças novas ou uma oportunidade para as mais introvertidas se soltarem.

Papagaio

O Papagaio é também conhecido como Pipa, Raia, Quadrado, Capucheta, Barrilete, Pandorga etc. A história que esse brinquedo recebe, se confunde com a própria história da civilização, já que foi utilizado também como instrumento de defesa, arma, objeto artístico e de ornamentação. Os historiadores acreditam que a pipa tenha sido inventada entre 400 a.C. e 300 a.C. por um grego da cidade de Tarena. No entanto, os chineses atribuem essa invenção a um de seus generais, Han Sin, que teria construído a primeira pipa em 206 a.C., para fins militares.

■ Número de participantes

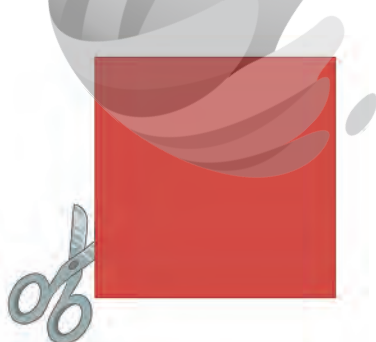
Individual ou partilhado.

■ Modo de fazer tradicional

Material

- 2 varetas de bambu de 40 cm
- 1 folha de papel de seda ou jornal
- 1 carretel de linha
- 1 lata ou outro objeto cilíndrico para enrolar a linha
- 1 tubo de cola branca
- 1 tesoura de pontas arredondadas
- 1 régua
- 1 caneta

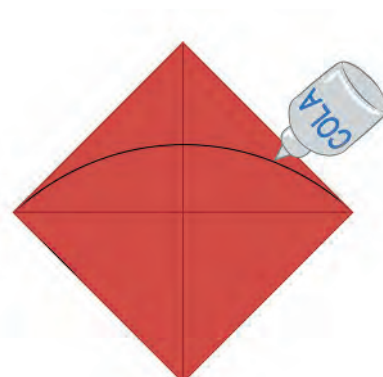
Como se constrói



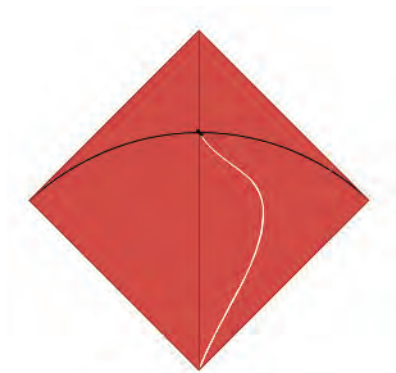
1. Recorta-se o pedaço de papel ou uma folha de jornal na forma de um quadrado de cerca de 40 cm de lado.



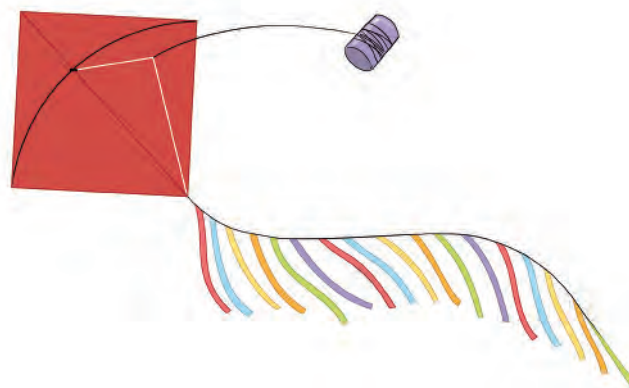
2. Colam-se as varetas em forma de “X” nas diagonais do quadrado e faz-se um pequeno furo em duas extremidades de uma das diagonais.



3. Amarra-se um pedaço de linha de mais ou menos 30 cm, de modo que forme um arco.



4. Amarra-se a ponta da linha de um carretel ao meio da outra linha, conforme a imagem.



5. Em seguida, amarra-se outro pedaço de linha em uma das outras pontas para fazer a rabiola. Nesse outro pedaço pequeno de linha, amarram-se pedacinhos de papel de mais ou menos 6 cm, de modo a ficar apenas uma ponta presa.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Desenvolvimento pessoal – a criança pode se sentir satisfeita com o resultado da sua construção (controle emocional); pode haver desapontamento quando não consegue montar seu papagaio, ou há pouco vento, ou, ainda, quando o papagaio fica preso em algo, como uma árvore, ou se rasga.

Área cognitiva:

- Noções de Ciências e Matemática – promove o desenvolvimento de noções físicas e matemáticas tanto na construção como na “arte de empinar”. A criança tem, também, de “prever” a medida da linha para o papagaio não cair.
- Noção espacial.

Área de criatividade:

- Montagem do papagaio – estimula a criatividade na utilização dos materiais, escolha das cores etc.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento de vocabulário – há um vocabulário específico (rabiola, cola, armação etc.) elaborado pelos diferentes grupos de crianças.

Área físico-motora:

- Motricidade fina – é estimulada na construção do papagaio e no ato de empiná-lo.
- Desempenho físico – há uso do corpo: correr, parar, andar.

Área social:

- Cooperação – a construção do papagaio é uma atividade muito interessante para as crianças ensinarem umas às outras e se ajudarem.
- Quando há campeonatos, a brincadeira torna-se competitiva.

Área cultural:

- Especificamente, o papagaio tem um repertório de nomenclaturas variadíssimo nas diversas regiões e grupos infantis. Os nomes, assim como os diversos materiais e formas, podem criar um patrimônio bem rico para explorar essas construções.

Área inclusiva:

- Acolhe a possibilidade de incluir diversidade de habilidades e ideias na construção, tanto individual quanto em grupo.

■ Sobre a segurança

Oriente as crianças sobre o local escolhido para empinar papagaio. É preciso que seja afastado de ruas, não tenha poste com fios de eletricidade nem árvores. Para empinar com segurança, deve-se brincar somente em campos abertos e planos, em parques com poucas árvores, longe das ruas. As crianças ficam tão entretidas empinando papagaio que se esquecem de olhar ao redor para ver se correm algum perigo (carros, barrancos).

Tradicionalmente, e ainda hoje, muitas pessoas preparam uma mistura de cola com pó de vidro (cerol), que é passada na linha do papagaio para, na hora de empiná-lo, cortar a linha do adversário, vencendo-o em uma espécie de competição. Esse procedimento é extremamente perigoso, por vários motivos. O pó de vidro, se ingerido ou em contato com os olhos daquele que o está manipulando, pode causar danos sérios. Além disso, a linha com o pó de vidro pode machucar as mãos de quem empina o papagaio, como também ferir – e até matar – transeuntes, ciclistas ou motociclistas que cruzarem com a linha – um tipo de acidente comum em cidades grandes.

Parlendas

As parlendas são versos que acompanham algumas brincadeiras infantis. Além da que veremos a seguir, há outras muito populares, como “Um, dois, feijão com arroz”, “Serra, serra, serrador”, “Dedo mindinho” e “Um elefante amola muita gente”.

As composições citadas servem tanto para diversão de adultos com crianças quanto nas relações das crianças entre si (Fernandes, 2004).

Existem várias versões registradas no Brasil para a parlenda a seguir, que as crianças recitam ou cantam e que parece ter se originado em Portugal, pois há relativa concordância temática:

*Amanhã é domingo
Do pé de cachimbo
Toca na gaita,
Repica o sino.
O sino é de ouro,
Repica no touro.
O touro é valente,
Mata o fidalgo.
Fidalgo é valente,
Enterra o menino
Na cova de um dente.*

Agora, vamos conhecer algumas das versões registradas em São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe e Belém.

*Amanhã é domingo,
Pé de cachimbo.
Cachimbo é de barro,
Bate no jarro.
O jarro é de ouro,
Bate no touro.
O touro é valente,
Bate na gente.
A gente é fraco,
Cai no buraco.
Buraco é fundo,
Acabou-se o mundo.*

(Bairro do Bom Retiro,
em São Paulo)

*Amanhã é domingo
Pé de cachimbo.
Galo Monteiros,
Pisou na areia.
A areia é fina,
Que dá no sino.
O sino é de ouro,
Que dá no besouro.
O besouro é de prata,
Que dá na mata.
A mata é valente,
Que dá no tenente.
O tenente é **mofino**,
Que dá no menino.
Menino é valente,
Que dá em toda a gente.*

Mofino
Infeliz,
desafortunado.

(Rio de Janeiro e Sergipe)

*Amanhã é domingo,
Pé de cachimbo.
O cachimbo é de ouro,
Bate no touro.
O touro é valente,
Chifra a gente.
A gente é fraco,
Cai no buraco.
O buraco é fundo,
Acabou-se o mundo.*

(Bairro da Bela Vista,
em Belém)

*Hoje é domingo,
Pé de cachimbo.
Cachimbo é de barro,
Bate no jarro.
Jarro é fino,
Bate no sino.
Sino é de ouro,
Bate no touro.
O touro é valente,
A gente é fraquinha,
Que come a galinha.*

(Bairro da Liberdade,
em São Paulo)

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Relaxamento – as parlendas são excelentes para as crianças relaxarem (se estão muito agitadas) ou em momentos de descontração. Ao repetir as falas do(a) educador(a), ou ao falar juntos, há grande aproximação.

Área cognitiva:

- Memória e sequência.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento do vocabulário e do trabalho com rimas e ritmo.

Passa-anel

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

As crianças sentam-se em fila. Uma delas, de pé, será a primeira dirigente a passar o anel. Ficam todas as outras com as mãos postas no colo, as palmas unidas. A que dirige a brincadeira também conserva as mãos fechadas, em idêntica posição, mas escondendo o anel. Começa, então, a “passá-lo”. Finge que o deixa cair entre as mãos das crianças, uma por uma, e, afinal, solta-o entre as mãos de uma, sem que as outras desconfiem. Feito isso, ela se afasta, dá um sopro nas próprias mãos, abrindo-as e mostrando que o anel desapareceu. E sai perguntando, apontando cada vez para uma criança diferente: “Quem tem o anel?”.

Se a criança interrogada adivinhar quem tem o anel, será a nova dirigente a passá-lo em seguida. Se não, receberá uma prenda.

Na versão paulista, enquanto passa o anel, a dirigente recita:

*Ele vai, ele vem,
Já passou por aqui,
Com seu cavalinho
Comendo capim.*

A origem dessa brincadeira é em Portugal, que enquanto passa o anel, a criança diz:

*O anel vai na mão
ele cairá ou não!
O anel vai na mão
ele cairá ou não!*

Se a criança não acertar quem tem o anel, além de pagar prenda, ela recebe sentenças como estas:

— *Que há de fazer, dono da prenda?*
— *Há de ir dar um beijo na parede... etc.*

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – há certa malícia ao fingir ou ao enganar o outro, quando se está passando o anel ou recebendo-o.

Área cognitiva:

- Atenção.
- Raciocínio – o bom andamento do jogo implica a compreensão correta de regras.
- Organização do grupo.

Área físico-motora:

- Coordenação das mãos.

Área social:

- Bom jogo para integrar crianças.

Área inclusiva:

- Ideal para incluir diversidade de crianças.

Perna de pau

■ Número de participantes

Um adulto acompanhando as crianças, uma por vez.

■ Materiais

- 2 ripas de madeira de cerca de 10 cm × 100 cm
- 2 blocos de madeira de cerca de 20 cm × 10 cm × 5 cm
- pregos
- martelo

■ Como se constrói

Prega-se um bloco próximo à extremidade de cada ripa. O bloco serve de “pedal” (apoio ou peanha) para o pé. A altura das pernas de pau varia de acordo com a habilidade de quem vai usá-las. Para os iniciantes, os “pedais” são colocados a uma altura de mais ou menos 20 cm do solo. À medida que vão ficando mais destros, vai se aumentando a altura.

Para subir nas pernas de pau, encosta-se numa parede e coloca-se cada pé na sua respectiva “peanha”. Com jeito, vai se afastando da parede, procurando equilibrar-se nas pernas de pau. Além do equilíbrio, é necessário segurar com firmeza a ponta superior das pernas. Alguns preferem apoiá-las sob as axilas.

■ Sobre segurança

Para esta brincadeira, a presença de adultos é indispensável, tanto durante a construção das pernas de pau quanto nas tentativas de subir e andar com elas. O tamanho das pernas de pau deve ser adequado às crianças. Nunca se deve deixá-las à disposição das crianças sem a presença de um adulto.



ALEXANDRE SIQUEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

■ Potencial da atividade

Área afetivo-social:

- Desenvolvimento emocional e pessoal – a satisfação de construir o próprio brinquedo alia-se ao desafio de melhorar o desempenho de andar sobre a perna de pau.

Área cognitiva:

- Noções de tamanho e altura – esses conceitos entram em jogo tanto na construção quanto durante a brincadeira.
- Noção espacial.

Área físico-motora:

- Equilíbrio.
- Coordenação das pernas e dos braços.
- Coordenação motora fina (na construção do brinquedo).
- Criatividade.

Que horas são?

O enredo desse jogo é muito forte e envolve demais as crianças. Excelente para introduzir jogos de regras, por conter características de jogo simbólico e de regras ao mesmo tempo.

■ Número de participantes

Cinco ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Forma-se uma roda, com uma criança no centro (o “rato”) e outra de fora (o “gato”). Então, as crianças começam a rodar e se estabelece o diálogo com o gato:

Gato: — Seu ratinho está em casa?

Coro: — Foi fazer compras.

Gato: — A que horas volta?

Coro: — Às cinco horas.

Gato: — Que horas são?

Coro: — Uma hora.

Gato: — Que horas são?

Coro: — Duas horas. [...]

Gato: — Que horas são?

Coro: — Cinco horas.

Nesse momento, o gato tenta pegar o rato, que é protegido pelas crianças da roda. Se o rato for pego, nova dupla será o gato e o rato.

■ Variação

Pode-se colocar uma das crianças da roda virada para o lado oposto dos colegas, representando a porta. É com essa criança que o gato trava a primeira parte do diálogo (Fernandes, 1979).

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – desenvolvimento da paciência e do autocontrole (em esperar a vez de ser uma das personagens).

Área cognitiva:

- Conceitos matemáticos (contagem).

Área físico-motora:

- Agilidade e destreza – habilidade das crianças para não deixar o gato pegar o rato.

Área de linguagem:

- Desenvolvimento linguístico – o diálogo estimula o uso de vocabulário.

Área social:

- Cooperação – principalmente entre as crianças que formam a roda e a que representa o rato.

Quem está diferente?

■ Número de participantes

Quatro ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

Forma-se um círculo e um participante fica fora da roda, com os olhos vendados. Todas as crianças adotam a mesma posição, menos uma, que permanece em posição com algum detalhe diferente. A um sinal, o jogador retira a venda e procura identificar, no círculo, quem está diferente dos demais. Inicialmente, a posição da “criança diferente” deve ser de fácil reconhecimento, mas depois a dificuldade deve ser aumentada (Rizzi; Haydt, 1986).

■ Variação

Pode-se fazer com cores ou peças do vestuário (uma manga dobrada, um pé sem sapato).

■ Potencial da atividade

Área cognitiva:

- Discriminação visual.

Área de criatividade:

- Disposição de objetos e posturas corporais.

Área social:

- Cooperação e troca.

Área inclusiva:

- Brincadeira bem interessante para incluir crianças por meio das suas diferenças e singularidades. Por exemplo, uma criança mais tímida pode soltar-se e fazer posturas engraçadas; outras podem aproveitar essa brincadeira para destacar-se por alguma expressão não verbal que chame a atenção das outras etc. Durante a brincadeira, uma criança pode ajudar a outra a vender os olhos e a se posicionar fora da roda.

Telefone sem fio

■ Número de participantes

Três ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

As crianças sentam-se uma ao lado da outra, formando uma fila. A primeira da fila deve pensar uma palavra (ou frase) e dizê-la no ouvido da segunda; a segunda falará o que entendeu para a seguinte, e assim por diante, até o final da fila. A última deve falar, em voz alta, a palavra (ou frase) que entendeu; dessa forma, descobrirão se esta chegou certa ou se mudou no meio do caminho (Navarro, 1985).

■ Potencial da atividade

Área de criatividade:

- Elaboração das frases.

Área de linguagem:

- Enriquecimento do vocabulário.

Área perceptivo-motora:

- Discriminação auditiva.
- Comunicação.

Vaca amarela

■ Número de participantes

Dois ou mais jogadores.

■ Regra tradicional

O líder fala:

Vaca amarela

Cagou na panela

Quem falar primeiro

Come todo o cocô dela, 1, 2, 3.

Os jogadores têm de permanecer em silêncio. Quando uma criança fala, as outras gritam: “Comeu, comeu!”. A brincadeira se repete, enquanto houver interesse. Em pé ou sentadas, as crianças desenvolvem seu potencial de comunicação nesta divertida brincadeira.

■ Variação

De acordo com a idade das crianças, pode-se variar o grau de dificuldade. Por exemplo, não pode falar nem rir; não pode falar nem se mexer; não pode falar nem olhar para ninguém etc.

■ Potencial da atividade

Área afetiva:

- Controle emocional – principalmente, para não falar, não dar risada.
- Estimula o riso e a diversão.

Área cognitiva:

- Atenção.

Área de criatividade:

- Estimula a criatividade – na hora de fazer as outras crianças perderem o controle.

Área de linguagem:

- Rima.

Área social:

- Competição.

AÇÃO DOCENTE

Cada Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), creche, escola, sala ou grupo, quintais, espaços lúdicos, educacionais e culturais podem elaborar seus **arquivos de atividades lúdicas**. O material coletado constituirá, ao mesmo tempo, um “documento lúdico” e um material de apoio para o trabalho educacional.

Para organizar um arquivo de atividades lúdicas, com informações, como as mostradas no decorrer deste capítulo, podem ser adotados vários critérios: classificação dos jogos e brincadeiras por tipos; classificação por área de desenvolvimento; classificação por ordem alfabética. É igualmente interessante cruzar esses dados e montar uma tabela, como a que mostramos a seguir a título de exemplo, com alguns dos tipos de jogos apresentados no capítulo 4.

POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO

TIPOS	Afetivo	Cognitivo	Físico-motor	Linguístico	Moral	Social	Cultural	Inclusivo
Fórmulas de escolha		Par ou ímpar				Em cima do piano		
Jogos de perseguir, procurar e pegar		Alerta	Polícia e ladrão	Lenço-atrás		Barra-manteiga		Quem está diferente
Jogos de correr e pular	Corda		Corridas		Aumenta-aumenta	Corrida de obstáculo	Corrupio	
Jogos de atirar	Amarelinha					Jogo das pedrinhas		Tomba lata

TIPOS	Afetivo	Cognitivo	Físico-motor	Linguístico	Moral	Social	Cultural	Inclusivo
Jogos de agilidade, destreza e força	Estátua	Dança das cadeiras	Ordem			Macaco Simão	Bambolê	Chamada na roda
Brincadeiras de roda	Se esta rua fosse minha	Que horas são?		Ciranda		Roda	Escravos de Jó	Farinhada
Jogos de adivinhação e pegadas	Passa-anel			Forca		Gato mia		Palitinho
Prendas					Prendas			
Jogos de representação						Mímica	Bom dia, meu senhorio	Mímica
Jogos de faz de conta	Casinha			Cozinha	Educador			
Jogos com brinquedos construídos							Papagaio	

Além disso, a proposta é flexível e poderá ser completada e enriquecida com a contribuição de cada educador(a) e, ainda, dos diferentes grupos, com novas brincadeiras e jogos, bem como possíveis adaptações.

Veja a seguir, um plano de ação para esse registro.

1. Faça um levantamento de todas as brincadeiras que acontecem na escola no decorrer do ano.
2. Crie, com toda a equipe de educadores(as), uma classificação dessas brincadeiras.
3. Sempre que puder, detenha-se para observar as crianças brincando e registre – por escrito, com fotos ou vídeos – as brincadeiras e ações delas.
4. Registre, sempre que possível, suas impressões pessoais, diálogos, tudo que puder realmente lembrar elementos e detalhes que fazem parte das brincadeiras.
5. Nas reuniões pedagógicas, analise e discuta com toda a equipe os diversos potenciais que cada uma dessas brincadeiras tem e elabore tabelas de fácil consulta com essas informações.
6. Observe como as crianças acolhem cada brincadeira, como elas as ressignificam, quais suas preferências, o que expressam, enfim, como elas “dizem” de si brincando.
7. Esse será um material de consulta para repensar objetivos específicos que considere necessário trabalhar, a partir das necessidades, interesses e potenciais das crianças.
8. Considere a importância de atualizar esse material de forma permanente contando com as contribuições de toda a equipe.

O brincar no século XXI: dos estudos às práticas

*Entremos nas creches, nos centros
de Educação Infantil, nas escolas:
o que acontece com o brincar dentro delas?*

Avanços e desafios na cultura, na legislação e nas pesquisas

Brincar é viver!

Raquel Altman (*in memoriam*)

Escola silenciosa, muito limpa, organizada, tudo no lugar e crianças muito certinhas... podemos desconfiar que o brincar “ficou trancado nos armários” ou “está esperando na porta de saída”. Escolas em que as crianças parecem agressivas, raivosas, nervosas ou apáticas, tristes, medrosas, podemos também desconfiar: as energias não devem estar sendo direcionadas para os lugares certos, e o brincar ficou trancado no coração de cada uma. Salas de aula arrumadas, carteiras enfileiradas, educadores(as) “temerosos(as)” de parecerem “ridículos” aos olhos de quem passar por perto? Podemos desconfiar. Adentremos, pois, esses universos.

As culturas do brincar

Nos âmbitos familiares e nas instituições voltadas para a educação, a cultura e o lazer, tem-se observado – tanto nas práticas quanto nas pesquisas – a importância e as potências das atividades lúdicas para o desenvolvimento humano.

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para todas as crianças e jovens, sem discriminação, anuncia a possibilidade de um convívio que preserve suas singularidades e diversidades. Coletivamente, podem viver experiências das quais são muitas vezes privadas por suas

condições sociais, mentais, culturais ou de saúde. Essa convivência e essas experiências em torno do brincar são facilitadoras dos processos de transformação dos indivíduos, dos grupos e dos ambientes sociais.

CAMILA DE GODOY, ESPAÇO TERRACOTA



Quando o brincar é parte do cotidiano escolar, os objetos mais variados podem se tornar brinquedos nas mãos das crianças. São Paulo (SP), 2022.

Várias propostas que têm o lúdico como foco, tanto no Brasil quanto em outros países, têm se desenvolvido no decorrer dos anos. Não faltam exemplos de iniciativas muito bem-sucedidas na área, algumas delas com potencial multiplicador:

- jornadas de jogos e brincadeiras;
- ruas de lazer (brincadeiras de rua), que estimulam a participação de várias gerações;
- quintais brincantes, brinquedotecas e outros espaços lúdicos;
- ônibus itinerantes adaptados para incentivar atividades lúdicas em diferentes locais;
- acervos de jogos e sugestões de brincadeiras em malas e *kits*;
- ateliês e oficinas com atividades de criação, como: modelagem, tecelagem, trabalhos manuais, pintura, expressão corporal, música, origami, confecção de livros, marcenaria, construção de brinquedos com sucata e outros materiais;
- encontros com contadores de histórias;
- teatro com atores, teatro de bonecos, teatro de sombras;
- feiras e exposições de jogos e de brinquedos industrializados e artesanais;
- atividades de recreação em clubes, hotéis e áreas ligadas ao turismo em expansão (viagens temáticas, jogos e brincadeiras etc.);

- museus de brinquedos;
- feiras de brinquedos;
- cursos, seminários, conferências, oficinas e palestras que visam à capacitação de profissionais especialistas na área do lúdico para a atuação em lazer, recreação, educação, saúde e cultura;
- treinamentos por meio de atividades de lazer e recreação em empresas e grupos de trabalho, o que estimula a aquisição de novos conhecimentos, a integração entre funcionários e entre suas famílias;
- estudos, pesquisas, relatos de experiências, coletâneas e publicações sobre o brincar;
- cartografias.

AÇÃO PEDAGÓGICA

1. Desenvolver oficinas de construção de brinquedos é uma atividade que pode ocorrer de forma permanente no cotidiano da escola ou em momentos específicos, em que se convidam os familiares para trocarem experiências e ensinarem as crianças a fazer brinquedos com os quais eles brincaram na sua infância. Essa proposta incentiva, além da criatividade e do conhecimento da cultura lúdica tradicional, o diálogo entre gerações diferentes.

2. Incentivar o teatro por meio de oficinas ou *workshops* semanais é uma iniciativa que permite desenvolver a expressão das crianças, pela experimentação e criação de diversos papéis. A elaboração de fantasias e cenários e até as apresentações podem contar com a participação de familiares, educadores(as) e funcionários(as) da escola, o que contribui para promover a integração, a convivência e a comunicação entre as crianças e seu círculo de convivência.

O tempo do brincar livre nas escolas

Ao se falar em brincar livre dentro da escola, o espaço do recreio é imediatamente evocado. A palavra *recreio* vem de *recrear*, que, por sua vez, significa *renovar*, *reanimar*, *distrair*, *alegrar*. Um tempo e espaço que deveria ser livre, um dos poucos momentos de autonomia que as crianças têm nesse carrossel de obrigações, atividades e tarefas que a sociedade lhes impõe.

Uma pesquisa realizada em 2002 pela Escola de Medicina Albert Einstein, nos Estados Unidos – país onde o tempo do recreio está ficando a cada ano mais curto –, com aproximadamente 11.000 crianças entre 8 e 9 anos, mostrou a importância do recreio para se socializarem, brincarem e liberarem energias e, assim, terem melhor desempenho escolar (Barros, Silver e Stein, 2009). Porém, um movimento contrário acontece nos Estados Unidos: os castigos por mau comportamento proíbem a saída para o recreio e as crianças ficam presas e, portanto, mais agressivas e revoltadas.

O que acontece hoje em muitas das nossas escolas Brasil afora? A consciência da importância do tempo do brincar cresce, mas dependendo da forma como ele é proposto, pode ser contraproducente. Há escolas que, com o argumento de que as crianças não sabem brincar, propõem atividades dirigidas até mesmo na hora do recreio. Não será que, dessa forma, mais uma vez tolhemos a

autonomia das crianças e as deixamos sem “vez e voz”, sem liberdade para “respirar”, para fazerem o que têm vontade, para serem crianças? Não é porque elas não brincam daquilo que nós adultos achamos “adequado” que elas não estão vivendo seus “tempos lúdicos”. Ou seja, brincar nos entretempos e entrelugares da escola, conversar ou contar piadas, observar outras crianças, descansar, inventar jogos, correr, ficar à toa; vale qualquer atividade em que as crianças possam ser crianças do jeito que queiram!

Nós, educadores(as), precisamos ser menos diretivos(as), menos controladores(as) e mais abertos(as) e parar para observar do que as crianças brincam – e como brincam –; parar para escutar – e tentar ouvir – as conversas entre elas, a expressão dos seus desejos, suas escolhas, suas reclamações, seus gostos, desgostos, críticas; apreciar as brincadeiras que criam e o que inventam. Está mais do que na hora de ficarmos atentos(as) às suas inquietações, seus interesses e conhecer os mundos que elas estão vendo, de que estão participando, criando. Aceitar que, dentro da escola, o espaço e o tempo do recreio são o momento privilegiado para as crianças se expressarem e os adultos as respeitarem, as observarem e aprenderem delas e com elas. Um importantíssimo laboratório de experiências e de vidas!

O direito de brincar

Os inúmeros documentos oficiais, leis, conquistas de direitos das crianças e as menções que fazem sobre o brincar (citados nas páginas 13 e 14), que mostram a importância do brincar no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, constituem relevantes marcos para a Educação. No entanto, esses movimentos e práticas lúdicas no dia a dia estão longe de estarem garantidos. O caminho continua sendo longo e árduo, sobretudo por falta de conhecimento desses direitos, políticas públicas e leis. O tempo acelerado que se vive no cotidiano, sobretudo nas grandes cidades, e as expectativas tecidas pelos adultos acabam por não respeitar os processos de desenvolvimento das crianças nas diferentes idades: as famílias, o “mercado” e inúmeras propostas educacionais que defendem uma educação tecnicista de treinamento de habilidades e preparo para o futuro, mas que não respeitam ou acompanham ritmos, interesses, necessidades ou potências individuais – todas que aparecem nas experiências de brincar –, estão nesse turbilhão que deixa de lado direitos tão fundamentais como o direito das crianças de viverem suas infâncias de forma plena e significativa.

Para compreender e assumir que o brincar é primordial para quem educa e convive com crianças, são necessários processos formativos, muito estudo e conhecimentos dos estudos e pesquisas sobre crianças e infâncias. E para que de fato o brincar se torne a principal atividade nos cotidianos infantis, a equipe gestora precisa ser a primeira a abraçar essa postura para, assim, poder orientar seus(suas) educadores(as) e as famílias.

Em contato com educadoras e educadores, professoras e professores, gestoras e gestores no decorrer de mais de 45 anos de trabalho com formação e pesquisa, relato aqui algumas percepções gerais de como realmente o brincar tem sido acolhido e praticado nas várias regiões do país.

Em diversas instituições há, de fato, empenho, coragem e sensibilidade por parte das equipes gestoras, e investimento nos processos formativos de educadores(as): em contato e trocas com algumas educadoras e alguns educadores, é possível sentir a coerência e a consciência nas propostas desenvolvidas em sala de aula com relação ao brincar. As inúmeras possibilidades formativas, a legislação, as pesquisas e publicações sobre o brincar, sua importância educacional e o compartilhamento de práticas das últimas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países, são um reflexo do

que pode ser chamado de “revolução” em ação, com a transformação de espaços, salas e materiais e a elaboração de projetos em comunidades, escolas e contextos socioculturais diversos, que despertam o entusiasmo das equipes das escolas. Esse processo constitui um panorama da evidente contribuição que a legislação e os estudos na área promoveram para a formação de educadores(as), técnicos(as), crianças, familiares e para a comunidade em geral.

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final de 2017 e com sua versão final, incluindo o Ensino Médio, entregue em abril de 2018, considera a Educação Infantil uma etapa essencial e estabelece direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, enfatizando que essa etapa da Educação Básica é fundamental para a construção da identidade e da subjetividade das crianças.

No documento, as crianças são vistas como protagonistas em todos os contextos de que fazem parte. As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos **campos de experiência**. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas nos contextos escolares.

A BNCC apresenta os seguintes conceitos de aprendizagem para a Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 36-39):

1. Educar e cuidar
2. Compartilhamento de responsabilidades entre escola e família
3. Interações e brincadeira
4. Intencionalidade educativa
5. Atenção à trajetória de cada criança e de todo o grupo
6. Pluralidade de experiências
7. Organização de tempos e espaços

Além disso, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil que precisam ser considerados pelos(as) educadores(as), para se tornarem experiências concretas (Brasil, 2018, p. 38). Os seis direitos de aprendizagem são:

1. Conviver
2. Brincar
3. Participar
4. Explorar
5. Expressar
6. Conhecer-se

A BNCC estabelece também cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que apontam quais são as experiências fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam, indicando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e 11 meses, buscando, assim, garantir os direitos de aprendizagem delas.

Os cinco campos de experiência são:

1. O eu, o outro e o nós
2. Corpo, gestos e movimentos
3. Traços, sons, cores e formas
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação
5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

Dentro de cada Campo há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que a BNCC vincula a três grupos etários:

1. Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses).
2. Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).
3. Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A seguir, podemos observar o que diferencia a BNCC dos documentos anteriores:

- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foi um avanço para a época: orientava professores(as) no que tinha a ver com conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem ensinados, mas as crianças não eram o foco principal: elas eram ainda vistas como aqueles sujeitos que respondem aos estímulos dos adultos. Estava organizado em eixos, que deveriam ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, avançaram no sentido de colocar as crianças em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC: ampliaram o olhar sobre as crianças, mostrando que as interações sociais eram essenciais para o aprendizado. As crianças passam a estar no centro do processo, e a Educação Infantil passa a ser olhada a partir de princípios éticos, estéticos e políticos. A DCNEI contribuiu com novos conhecimentos, tendo como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, e as múltiplas linguagens para a organização curricular e didática.

Os potenciais do brincar

No decorrer de décadas atuando na formação de educadores(as), fazendo visitas e assessorias a escolas e espaços voltados para crianças, e face às diversas realidades nas mais diferentes regiões, instituições, famílias e grupos infantis, venho corroborando que há um campo de pesquisas importantíssimo para o conhecimento das crianças e o reconhecimento das suas linguagens expressivas, suas realidades, emoções, potências, interesses e necessidades. É a afirmação, após tantas evidências, da potência que o brincar tem como linguagem expressiva, tanto para o levantamento dessas informações quanto como caminho para a mitigação, cuidados e até processos curativos.

Chama a atenção, nas visitas a algumas escolas, a preocupação de envolver a comunidade e as famílias nas propostas e projetos, tornando-as, assim, corresponsáveis pelo cuidado com os espaços físicos e envolvendo-as nos ambientes escolares e no cotidiano, conhecimento, acompanhamento e desenvolvimento das crianças.

Nos últimos anos, temos visto uma multiplicação de espaços lúdicos em várias escolas, assim como o incentivo e a valorização das culturas locais, muitas vezes retratadas nas brincadeiras regionais, danças, contos, músicas e brinquedos artesanais.

Persistem, porém, muitas dúvidas em relação ao brincar livre e ao brincar dirigido e dificuldades dos adultos de não intervirem, não corrigirem, deixarem as crianças realmente autônomas durante o brincar. Há também muitas dúvidas sobre como observar ou ouvir, como silenciar, o que registrar. E, sobretudo, o que fazer com o que observamos, ouvimos e aprendemos com as crianças.

De fato, há ainda uma longa jornada para devolver ao brincar o espaço que perdeu nas vidas infantis no decorrer do tempo; mas agora, com tantos estudos e pesquisas, fazê-lo com consciência e consistência, dando continuidade às pesquisas, pontualmente com cada grupo infantil com o qual educadores e educadoras convivem nos seus cotidianos e nos diversos contextos e culturas, é viável, importante e, sobretudo, urgente. As potências são inúmeras e o convite é para que professores(as) e educadores(as) se tornem também pesquisadores(as), no sentido de compreenderem a função das atividades lúdicas nas vidas infantis.



AÇÃO REFLEXIVA

São fundamentais as reflexões e as discussões a respeito das mensagens que estão por trás de brinquedos, jogos e brincadeiras, valorizando-se, em especial, os de cada região em particular. Cada brinquedo ou brincadeira está imbuído de um caráter cultural que diz respeito aos valores de cada grupo infantil. As pesquisas, com base na observação do brincar e nas possibilidades que cada atividade tem como potencial de desenvolvimento e conhecimento das crianças, devem ser sempre atualizadas. Uma possibilidade de proposta de trabalho para o grupo pedagógico é criar acervos com os materiais coletados. Fontes de consulta interessantes são o *Mapa do Brincar*, jornais e suplementos infantis, revistas de educação e cultura, revistas para pais e educadores, almanaques, teses, livros e outras publicações específicas na área.

Perspectivas das práticas lúdicas

Há uma grande distância e distorções entre as reflexões teóricas e os resultados das pesquisas sobre o brincar, em contraposição às práticas de atividades lúdicas junto a crianças, jovens e adultos. Como esses estudos têm sido lidos e interpretados pelos responsáveis por levar oportunidades, tempos e espaços para as brincadeiras e os jogos? Sua prática estaria iluminada pela consciência e por conhecimentos consistentes? Ou as teorias continuam engessadas em si mesmas, fora da realidade dos profissionais?

Só quem brinca de fato – crianças, mães, pais, responsáveis, educadores(as), cuidadores(as) e estudiosos(as) – pode encontrar as melhores respostas para indagações como essas.

No que diz respeito às práticas e culturas lúdicas, destaco a seguir alguns movimentos, tendências, perdas, ganhos e complexidades do brincar no cotidiano das crianças nestas primeiras duas décadas do século XXI.

No âmbito da Educação Infantil, além de uma atualização dos documentos curriculares no Brasil, que aponta a importância do brincar na primeira infância e legitima o direito das crianças de terem tempos e espaços garantidos para o brincar, estudos e pesquisas de diversas áreas de conhecimento – como as neurociências – têm contribuído para corroborar as atividades lúdicas como fundamentais no desenvolvimento e nas vidas das crianças, como evidenciam publicações de autores como Ramon Cosenza e Leonor Guerra (2011), Gilberto Gonçalves de Oliveira (2014) e Roberte Metring (2011).

No âmbito das políticas públicas, houve muitos avanços também, embora nem sempre a interpretação desses conhecimentos e dessas políticas seja adequadamente compreendida ou aplicada: existe um movimento educacional que “pedagogizou” o brincar e o tornou “utilitário”, propostas estas que têm sido implementadas em muitas escolas e que deturpam importantes características do brincar – a espontaneidade, a experiência, o prazer e a livre escolha dessa linguagem expressiva.

Por outro lado, centros socioculturais têm propiciado para as crianças oportunidades de experimentar o brincar livre e têm investido na preservação das culturas lúdicas país a fora, como se vê em projetos do Serviço Social do Comércio (SESC), como o Espaço Brincar, voltado para a primeira infância, e o Curumim, que oferece atividades lúdicas para crianças de 7 a 12 anos.

No âmbito da escola pública, há exemplos de projetos como as bebêotecas em São Paulo, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação em Centros Educacionais Unificados (CEUs) nas zonas Leste e Norte da cidade.

Publicações e documentários cultuando e dando o devido reconhecimento aos “mestres da cultura popular”, como Tião Carvalho e Mestre Roquinho e a pesquisadoras como Lydia Hortélio e a saudosa educadora Maria Amélia Pereira (Peo), grandes defensoras do brincar, têm conquistado espaços nas diversas regiões do país.

Surge o movimento dos quintais brincantes como mais uma manifestação e defesa da importância do brincar e do tempo livre para que as crianças vivam infâncias significativas, acolhendo uma diversidade de crianças, cultuando o tempo livre, sobretudo para crianças pequenas.

Também com esse espírito, estão em curso projetos que defendem o “desemparedamento” da infância e que as crianças vivam em contato com a natureza. Essa visão está associada a uma pauta atual, que envolve a urgência de mitigar a crise ambiental e o déficit de natureza que as crianças vivem.

Outro feito que merece ser destacado é o crescimento de grupos de pesquisa voltados para as vidas das crianças e seus brincare em diversas universidades e centros de estudos independentes ou vinculados a fundações, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (NEPSID) e o Coletivo “A vez e a voz das crianças”, ambos criados por mim, ou, dentre tantos outros, o Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GRUPECI), que integra pesquisadores de diversas universidades federais e estaduais brasileiras. Há muitos grupos de estudo em andamento, e tem havido muita produção de conhecimento nessa área.

Arquitetos e urbanistas têm se preocupado com a qualidade de vida nas cidades, promovendo, em parceria com fundações e governos, cidades amigáveis nas quais crianças de diversas faixas etárias vêm ganhando espaços lúdicos.

As brinquedotecas em hospitais e centros de saúde e pronto-atendimento, consultórios pediátricos, dentistas e outros profissionais da saúde que compreenderam a importância do lúdico para a adesão das crianças e para o preparo aos diversos tratamentos.

Outros profissionais das áreas de Educação Física, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos etc. incorporaram o lúdico nas suas práticas com crianças e jovens.

Continuam crescendo cursos, disciplinas, assessorias, pesquisas, eventos e campanhas que promovem o lúdico em diversos espaços, tanto para a formação de profissionais quanto no atendimento ao público infantojuvenil.

Outras temáticas e caminhos têm surgido no universo do lúdico:

- qualificação dos profissionais;
- recursos lúdicos como instrumentos de estudo e reflexão acerca do próprio brincar;
- o brincar a partir da observação e da interação criança-brinquedo-brincadeira;
- propostas de brincadeiras livres e dirigidas;
- situações de brincadeiras solitárias e em grupo;
- a singularidade do brincar nas diferentes faixas etárias;
- jogos cooperativos;
- riqueza dos brinquedos artesanais e industrializados, processos de produção, preocupação com a segurança dos materiais utilizados na fabricação;
- adaptação de sistemas de classificação de brinquedos;
- expressão dos potenciais criativos por meio da construção de brinquedos e da prática das brincadeiras;
- riqueza das brincadeiras quanto a características regionais, estrutura, finalidade, conteúdos temáticos, época;
- coletâneas de brincadeiras.

No que diz respeito às perspectivas para o desenvolvimento de novos estudos, pesquisas e debates na área, identifiquei seis vertentes:

1. valorização das brincadeiras tradicionais e de suas dimensões para as vidas de crianças e jovens, em contraposição ao universo ludo-tecnológico a elas disponível;
2. a atitude lúdica em contraposição ao tempo lúdico;
3. as diferentes linguagens expressivas do ser humano: artes plásticas, música, literatura, histórias orais, teatro, expressão corporal na sua relação com o lúdico;
4. análises das atividades lúdicas como linguagens simbólicas;
5. a reflexão a respeito do diálogo entre o lúdico como fenômeno da natureza do ser humano e o lúdico como construção cultural e aprendizagem;
6. o que dizem e expressam as crianças no livre brincar sobre suas vidas.

Aqueles(as) que se dedicam aos estudos e pesquisas sobre o brincar têm o desafio de comunicar, disseminar e multiplicar esses conhecimentos para que, efetivamente, o brincar livre se torne cotidiano: o brincar precisa desapegar-se, libertar-se dos discursos e das teorias para ser revisitado na vida de cada brincante, de cada criança, jovem ou adulto.

Aqueles que estudam, perpetuam, criam e recriam as culturas do brincar têm como desafio trazer esses processos criativos e aprofundar a compreensão dessas culturas como linguagens

simbólicas, essenciais para o desenvolvimento dos seres humanos. Desafiador é também ampliar os limites do brincar, principalmente com relação a tempos ou espaços predeterminados.

As atitudes dos(as) educadores(as) junto aos grupos com os quais atuam devem evoluir para a ideia do brincar não como “mais uma atividade” definida em determinados horários e/ou espaços, mas, sim, como “atitude lúdica” a ser assumida em todas as propostas educacionais.

Outro importante desafio é o de (re)conhecer, divulgar e apropriar-se das diferentes culturas das várias regiões brasileiras que trazem seus valores por meio das linguagens transmitidas pelas danças, músicas e festas populares. E brinquedos e brincadeiras: dos artesanais – que ainda são criados pelas mãos dos mestres – aos industrializados, fabricados no mercado, mas nem sempre relacionados aos objetivos lúdicos e educativos de seu público-alvo.

Com relação às brincadeiras, nosso país tem uma riqueza infindável de norte a sul, determinando culturas lúdicas ao mesmo tempo heterogêneas, diversas e comuns, pela influência das culturas europeia, africana e indígena; e pela multiculturalidade a que viemos nos referindo ao longo desta obra. Assim como o **tombamento** de muitos monumentos materializa a história, o brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, em nosso caso, da brasilidade: o conjunto de brincadeiras locais revela a linguagem cultural de cada região. E as crianças falam por meio do seu brincar.

A despeito dessa riqueza cultural, nossa sociedade tem sido muito influenciada por culturas “importadas”. O mercado de brinquedos industrializados, por exemplo, permanece atento aos desejos infantis e acaba “abafando”, em todo o país, as inúmeras brincadeiras infantis de nossas riquíssimas culturas. Desde os anos 1990, o movimento em prol do brincar – integrado por pesquisadores(as), empreendedores(as) e educadores(as) – tem batalhado pela garantia do direito ao brincar de todas as crianças, por meio de publicações, estudos, preservação de brincadeiras, criação de espaços lúdicos dentro e fora da escola. Além disso, tem trabalhado junto aos fabricantes de brinquedos, no sentido de levar consciência e informação da importância e adequação de brinquedos para cada faixa etária.

Hoje, o mercado de brinquedos oferece grande parte de brinquedos importados de outras culturas e, por meio do *marketing*, alcança crianças e instituições de todas as regiões do país. Essa onda de consumismo “líquido”, termo cunhado pelo sociólogo Bauman, tem um efeito nocivo para as crianças, que pedem e ganham os brinquedos que são veiculados pela mídia, descartando-os rapidamente em prol dos mais novos lançamentos, constituindo um círculo vicioso de consumo. Embora seja um fato que deve ser assimilado e

Tombamento

Ato oficial pelo qual se reconhece o valor cultural de um bem, transformando-o em patrimônio público.

compreendido pela geração atual de adultos, a entrada da tecnologia de forma tão precoce na vida das crianças pequenas – a cultura globalizada que, em inúmeras regiões, é bem alheia às realidades locais –, por meio de *videogames*, redes sociais, celulares, computadores e todas as suas variações, tem “escondido” do cotidiano infantil tantos brinquedos artesanais cheios de mensagens e valores que dizem das culturas tradicionais, origens multiculturais, diversidades regionais. As consequências dessa massificação são visíveis: o desnorтеio de muitas pessoas em relação à sua própria essência; muita solidão e poucas trocas; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente ao outro, medrosa; uma cultura em crise, que não mais se adapta às atuais gerações, que tem inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar um brincar mais saudável.

Inúmeras opções citadas neste livro vislumbram caminhos, possibilidades que precisam ser criadas, descobertas, aproveitadas e, sobretudo, trazidas à consciência de cada educador.

Tendências, estudos e publicações

Se fizermos uma análise evolutiva dos estudos desenvolvidos sobre as atividades lúdicas ao longo da história, será muito curioso observar quantas áreas se interessaram por esse fascinante universo, nas pesquisas de jogos, brinquedos e brincadeiras e do ato de brincar.

Ainda é singular o número de artistas plásticos e escritores que dedicaram parte de suas obras ao brincar infantil, assim como biógrafos que não se esqueceram do brincar como experiência que ocupou significativos espaços nas suas infâncias.

No que concerne particularmente às publicações – livros e artigos – sobre o tema, é interessante destacar as considerações a seguir.

- A maioria das publicações – tanto nacionais quanto estrangeiras – versa sobre teorias do brincar. Grande parte relaciona as brincadeiras com a educação infantil e a escola; outras as identificam com a psicologia e/ou com terapias.
- Há inúmeras coletâneas de jogos e brincadeiras, estudos sobre o significativo crescimento da produção de brinquedos artesanais, populares e de sucata, pesquisas de natureza histórica, antropológica e cultural a respeito do brincar e vasto material que aborda o processo de ensino-aprendizagem, o papel dos(as) professores(as) e os espaços lúdicos.
- Discorre-se com frequência sobre temas emergentes, como a relação do brincar com crianças com deficiências, com a imaginação, a fantasia, o ócio, o lazer e as múltiplas linguagens.

Quanto aos caminhos que esses trabalhos acadêmicos relacionados ao lúdico vêm tomando, é notável salientar os principais temas de estudo e pesquisa, objeto desta área de interesse, a saber: educação infantil, jogos de regras e escola; brinquedos, teatro/psicodrama e faz de conta, educação física, papel dos(as) professores(as), ciência, cultura, crianças e psicologia/terapias; simbolismo, registros, imaginação, violência, linguagens, sexualidade, gênero, recreio, brincadeiras tradicionais, moralidade, corpo, artes, grupos, televisão, empresas, lazer, educação não formal, raça, jogos eletrônicos, telas, redes sociais e comunicação.

É perceptível que as produções e reflexões sobre o brincar estão voltadas sobretudo à educação, à psicologia, à cultura e aos espaços lúdicos, ao planejamento das cidades, à diversidade de equipamentos e aos direitos e políticas públicas, embora a abrangência do tema seja muito mais extensa.

A seguir, apresento algumas questões e provocações que considero imprescindíveis para o debate atual sobre o brincar.

O universo do brincar tem passado por um processo de grande transformação e avanços nas últimas décadas no Brasil e no mundo; tanto no que se refere aos estudos, pesquisas, propostas de formação e publicações quanto às realidades cotidianas infantis na família, na escola, nos espaços públicos ou onde quer que as crianças circulem.

O que se transformou? Onde estamos hoje nesse debate? Que perspectivas e desafios temos pela frente?

Entendo que temos hoje o grande desafio de incursionar pelas camadas mais profundas do brincar: adentrar naqueles âmbitos “não visíveis”, não evidentes ou não imediatamente perceptíveis. Compreender como, do que brincam e como se expressam as crianças por meio do brincar significa desvendar o que tem por trás e por baixo de uma atividade, atitude ou comportamento lúdico; significa mergulhar nos significados das narrativas, tanto verbais quanto – e sobretudo – não verbais, simbólicas das crianças.

Escutar, observar e ler as mensagens que as crianças comunicam brincando, dançando, cantando, contando constitui um dos grandes desafios que temos atualmente, se quisermos, verdadeiramente, adentrar e compreender a profundidade dessas camadas.

Quais são essas linguagens expressivas? Quais as pistas para desvendar seus significados? Quais as tramas das narrativas infantis? Como ler as crianças por meio das suas expressões corporais, seus gestos e movimentos?

Importante é compreender que as crianças descobrem o mundo ao seu redor quando exploram de forma autônoma – sempre que deixadas livres para tal – objetos, espaços e pessoas, sobretudo nos primeiros anos e por meio dos seus sentidos. As crianças também apreendem o mundo imitando seus pares, os adultos ao seu redor ou cenas que elas presenciaram. No início da vida, elas experimentam e repetem inúmeras vezes as brincadeiras, as músicas, os traços ou os movimentos aprendidos, até incorporá-los e dominá-los. Mais tarde, quando se apropriam dessas bases, as crianças ressignificam e reescrevem suas narrativas corporais, musicais, lúdicas, artísticas ou literárias de formas muito únicas e individuais, muitas vezes, em pares ou pequenos grupos. Elas vivenciam tramas, cenas e personagens e vão perfazendo seus próprios repertórios de vida. Muito além da técnica ou da sistematização – no caso do corpo, do movimento ou da dança, por exemplo –, a fantasia, a imaginação, a cultura e a autoria passam a fazer parte da compreensão única e autêntica de cada criança.

Vamos conhecer e reconhecer os temperamentos, atitudes e potências individuais? Reconhecer a multiculturalidade e o contexto de cada criança?

As crianças se expressam de forma permanente, são autoras das suas vidas e atores sociais. O grande desafio do mundo adulto é parar para escutar e compreender o que elas dizem. Trata-se de uma mudança ética, atitudinal e metodológica. Desafio para os adultos – cuidadores(as), educadores(as) – se conectarem, ficarem presentes, silenciarem, respeitarem as singularidades, preferências, tempos próprios infantis; aceitarem as limitações de cada criança – e as dos adultos que com

elas convivem. Trata-se de “pedir licença” para adentrar seus universos e aprender com elas e sobre elas. Trata-se de os adultos abrirem mão das suas verdades, teorias, pré-julgamentos.

Precisamos dialogar com as crianças, com seus entornos, com pensadores(as) das mais diversas áreas. Compreender cada contexto no qual as crianças estão inseridas. E ter a coragem de olhar para nossas próprias emoções, reações e percepções.

“Por meio dos jogos, a criança manifesta suas emoções. Estabelece ligações sociais, descobre sua capacidade de escolher, decidir e participar. Faz a bola de meia, os tacos para jogar ‘casinha’, escolhe os botões para o futebol, coleciona figurinhas para o ‘abafa’. [...]

Na roça ou na cidade, sozinha ou em bandos, com os irmãos, os vizinhos, os colegas da escola, ela anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios, descobre o mar, faz alçapão, cai do cavalo, pula carnaval. [...]

[...] na memória de quem foi criança e viveu o brincar, estão bem arquivados os momentos de uma infância feliz e as brincadeiras e os brinquedos tradicionais renascem a cada dia, dando novas oportunidades àqueles que começam a descobrir o mundo.”

ALTMAN, Raquel. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 254-256.

Vamos revisitar algumas experiências que a atitude antropológica nos ensina? Que referenciais são necessários para compreender essas expressões infantis? E depois, o que fazemos com as informações coletadas?



AÇÃO REFLEXIVA

Dentre os temas pesquisados pelos estudiosos do brincar, escolha os que sejam mais significativos para você e proponha um estudo ou pesquisa mais aprofundado para seu grupo de estudo ou de trabalho.



AÇÃO DOCENTE

Discuta com seus (suas) colegas de equipe e, juntos(as), procurem responder às perguntas do texto.



AÇÃO PEDAGÓGICA

Transforme com suas crianças brincadeiras tradicionais em brincadeiras cooperativas. O próprio processo já é uma maravilhosa brincadeira solidária.



Considerações finais

*Faço o convite a você, educador(a),
para entrarmos juntos nesse jogo.*

*Você se lembra das brincadeiras de sua infância?
Você conhece as brincadeiras das suas crianças?*

Uma das grandes contribuições do brincar é que ele possibilita a toda criança, jovem e adulto a possibilidade de ser desafiado, de descobrir, criar, relacionar-se, aprender, expressar-se. Brincar envolve prazer, tensões, dificuldades e, principalmente, desafios. Meu grande desafio (minha grande brincadeira!) até aqui tem sido abrir espaços no mundo das crianças e no universo dos adultos por meio dos seus brincareis.

Em minha trajetória de estudos e pesquisas sobre o brincar, o que mais me surpreende é o fato de que a preocupação com essa área existe desde o século XIX. A retomada da temática nos dias de hoje e a multiplicação de ações, propostas, cursos e publicações não são mero acaso. Os temas trabalhados neste livro – a preservação do brincar, a importância de sua utilização como meio educacional, o potencial das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças e o conhecimento e inclusão delas por meio da observação nas diversas regiões e culturas – significam, ao mesmo tempo, um desafio e um avanço.

Desafio porque preservar o brincar implica recuperar, retomar, reencontrar, salvaguardar um patrimônio da humanidade. A existência dessa intenção revela que, mesmo com todos os avanços e conhecimentos, o brincar continua a estar cada vez menos presente no cotidiano de crianças e adultos. Ainda mais com o atravessamento que a influência do consumo, da aceleração e lotação dos cotidianos infantis e, sobretudo, do espaço e tempo que as telas têm ocupado nas suas e nas nossas vidas.

Os avanços na área, debates, pesquisas, estudos e práticas, nos inúmeros contextos, regiões, culturas e instituições onde crianças estão presentes, vêm apontando a grande potência do brincar em todas as idades. O brincar tem revelado e desvelado comportamentos, habilidades, emoções, possibilidades e indícios do que as crianças vivem, sentem, pelo que se interessam; sobretudo o brincar livre em que elas escolhem com quem, onde, quando e do que desejam brincar. As crianças

ressignificam brincadeiras, criam e reinventam a partir das suas realidades, culturas e interesses. Reafirmo então que o brincar é revelador e uma fonte de aprendizagens e experiências preciosas que temos que valorizar.

A preocupação com a preservação e a garantia do brincar nas instituições escolares aumenta em vista da tendência atual de enfatizar, na Educação Infantil, o caráter de preparo para a alfabetização, e não mais o recreativo: o brincar espontâneo e o ensino de novas brincadeiras e jogos precisam povoar os cotidianos escolares. Essa realidade faz a utilização consciente do brincar na escola se tornar mais premente. Trazer o brincar de volta ao cotidiano das crianças, a fim de resguardar suas infâncias saudáveis e significativas, é o aspecto para o qual quis chamar a atenção dos(as) educadores(as) no decorrer deste livro.

De fato, desde a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, emergiu uma grande preocupação com o tratamento, o espaço e o tempo dedicados às atividades lúdicas das crianças de até 5 anos e, sobretudo, as de 6 anos que cursam atualmente o 1º ano. Mais do que nunca, devemos investir nossas energias no direito de as crianças continuarem brincando.

Pensar em trazer o brincar, assim como outras linguagens lúdicas, como protagonistas da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar suas culturas.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, que busquemos passar também por mudanças. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática: são necessárias vivências pessoais para preservar e incorporar o espírito lúdico em nossas vidas. Esse é um primeiro passo para que se possa trabalhar nessa perspectiva com as crianças – a do brincar como caminho expressivo e educacional.

Enfim, devemos reaprender a brincar! Com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, as palavras e os nossos conhecimentos; com nós mesmos(as) e com os(as) outros(as). Assim, redescobriremos essa linguagem, a linguagem do lúdico, para nos comunicarmos e nos expressarmos.

Quero concluir, não com colocações fechadas, absolutas; deixo aberto o caminho para novos questionamentos. As ideias esboçadas neste livro não se esgotam e devem ser aprofundadas, pesquisadas e discutidas. A reflexão sobre o assunto é possível e válida se fundamentada nas experiências lúdicas, no dia a dia.



Referências bibliográficas

- ALTMAN, Raquel. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 231-258.
- BARROS, Romina M.; SILVER, Ellen J.; STEIN, Ruth E. K. School recess and group classroom behaviour. *Pediatrics*, 2009, v. 123, n. 2, fev. 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19171606/>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BOSI, Eclea. Tempo de lembrar. In: *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 13 jul. 1990.
- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 21 mar. 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 2. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Guia para orientar ações intersetoriais na primeira infância*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990. (Coleção Ensaios).
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e a didática*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. São Paulo: Zahar, 2005.
- COMISSÃO NACIONAL DE FOCCLORE. Carta do folclore brasileiro. *Anais do I Congresso Brasileiro de Folclore*. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/unidades-especiais/centro-nacional-de-folclore-e-cultura-popular/CartadoFolcloreBrasileiro1951.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELKONIN, Daniil B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, Marta (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. (Antologia). p. 83-102.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças*. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HENRIOT, Jacques. Sans couleur de jouer. La métaphore ludique (compte rendu). *Études et Documents*, Paris: Université Paris-Nord, n. 2, 1989-1990, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Group games in early education: implications of Piaget's theory*. Washington, D. C.: The National Association for the Education of Young Children, 1980.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KOCH, Dorvalino. *Jogos infantis e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação (USP), 1975.
- KORCZAK, Janusz. *Comment aimer un enfant*. Paris: Laffont, 1998. (Collection "Réponses" Robert Laffont)
- LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- METRING, Roberte. *Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido da Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1966.
- NAVARRO, Maria Alice Magalhães. *Aproveitamento dos jogos folclóricos na educação física: uma pesquisa em instituições educacionais em São Paulo e guia de jogos folclóricos*. Orientador: Lea Vinocur Freitag. 1985. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.
- NUNES, Ângela. *A sociedade das crianças A'uwe-xavante: por uma antropologia da criança*. Orientador: Aracy Lopes da Silva. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. *Educação Unisinosi*. São Leopoldo: Unisinos, v. 18, n. 1, p. 13-24, jan.-abr. 2014.
- OPIE, Iona; OPIE, Peter. *Children's Games in Street and Playground*. Edimburgo: Floris Books, 2013.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Guia para a elaboração de planos municipais pela primeira infância*. Salvador: Unicef, 2011.
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano nacional pela primeira infância*. Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, 2020.
- RIZZI, L.; HAYDT, R. C. *Atividades lúdicas na educação de crianças*. São Paulo: Ática, 1986.
- SCHWARTZMAN, Helen B. *Transformations: the anthropology of children's play*. Nova York: Plenum, 1978. 380 p.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- SUTTON-SMITH, Brian. *The masks of play*. Nova York: Leisure, 1984.

SUTTON-SMITH, Brian. *Toys as culture*. Nova York/Londres: Gardner Press, 1986.

TELLES, Lygia Fagundes. Negra jogada amarela. In: *Criança brinca, não brinca?* São Paulo: Rhodia, [s. d.]. p. 21-30. (Antologia de contos – edição especial)

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *Recomendações para a construção da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância*. Brasília, DF: Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável, Secretaria de Relações Institucionais, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 26-42.

VYGOTSKY, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brincar no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev S. Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Buffer. Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño. In: SHUARE, Marta (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. (Antologia)

VYGOTSKY, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

Bibliografia complementar

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, Philippe; MARGOLIN, Jean-Claude. *Les jeux à la renaissance*. Paris: J. Vrin, 1982.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brincar e a educação (novas buscas em educação)*. São Paulo: Summus, 1984.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 43.)

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

DUFLO, Colas. *O jogo de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

HORTÉLIO, Lydia. *História de uma manhã*. São Paulo: Massao Ohno, 1987.

IVIC, Ivan. Un proyecto internacional en torno a los juegos infantiles tradicionales. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, UNESCO, v. 16, n. 4, 1986, p. 557-567.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. *Creches: criança, faz-de-conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SIAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

UNICEF. *Jogos do mundo*. [s. l., s. d.].

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, 48.)

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Sobre a autora

Adriana Friedmann

Brincante, leitora e curiosa desde a infância, Adriana descobre a paixão pela educação desde cedo. Nos anos 1980, gradua-se em Pedagogia e, desde sempre autodidata e pesquisadora, aprofunda-se em estudos, pesquisas e ativismo na defesa do brincar livre das crianças – tema do seu mestrado. A sua principal escola foram sempre as crianças e as infâncias relatadas pelos adultos que participam dos seus cursos. A partir de observações e dos trabalhos com educadores e professores de escolas formais e de espaços não formais, surge nos anos 2000 a pergunta: “Final, quem escuta as crianças?”; pergunta que a leva a descobrir a Antropologia da Infância, ofício sobre o qual se debruça nas suas pesquisas nos últimos 20 anos, e que culmina em seu doutorado. Junto a outros parceiros, funda a Aliança pela Infância e, mais recentemente, o coletivo “A vez e a voz das crianças”, nome também do seu livro e do curso de pós-graduação que coordena.



ARQUIVO PESSOAL

A paixão pelas crianças – suas grandes mestras – a leva a desenvolver inúmeras pesquisas e processos de escuta, aprendendo com elas das suas linguagens, comportamentos, culturas e descobertas. Há mais de 45 anos cria propostas de formação e trocas por meio de cursos, grupos de estudo e coletivos voltados para educadores e interessados nas infâncias. Com suas filhas, filho e netas, redescobre desde sempre novos saberes e inspirações.

Por meio da escrita, seu canal expressivo por excelência, escreve livros, artigos e ensaios, inspirados em suas aprendizagens com e sobre crianças, compartilhando, assim, saberes e experiências, memórias e referências, acreditando na escrita como uma das formas de democratizar o conhecimento. Suas publicações mais importantes:

- *Jornadas autobiográficas*: memórias e narrativas para a formação do educador (2023)
- *A vez e a voz das crianças*: escutas antropológicas e poéticas das infâncias (2020)
- *Quem está na escuta* (2018)
- *Linguagens e culturas infantis* (2013)
- *O brincar na Educação Infantil*: observação, adequação e inclusão (2013)
- *O desenvolvimento da criança através do brincar* (2006)
- *O direito de brincar, a brinquedoteca* (1992)
- *A arte de brincar* (1992)





ISBN 978-85-16-14179-0



9 788516 141790