

**A BRINCADEIRA/BRINCAR PROBLEMATIZADA E FUNDAMENTADA EM
PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE 2014 A 2019**

**EL JUEGO/JUGANDO PROBLEMATIZADO Y FUNDADO EN REVISTAS CIENTÍFICAS
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PERÍODO 2014 A 2019**

**THE GAME/PLAYING PROBLEMATIZED AND FOUNDED IN SCIENTIFIC JOURNALS
OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PERIOD 2014 TO 2019**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.38264>

Marcos Natali¹

Márcia Morschbacher²

Resumo: Este artigo analisa como a brincadeira/brincar é problematizada e fundamentada na produção científica em periódicos ligados à Educação Física Escolar no período de 2014 a 2019. A partir da fundamentação do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, foram analisados 18 artigos. Nestes, evidenciou-se duas tendências principais: uma abordando o desenvolvimento infantil com base na relação entre criança e sociedade e, outra, que compreende a criança como um ser livre e espontâneo. Concluiu-se que estas tendências fornecem diferentes diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na Educação Física: a primeira evidencia o papel fundamental do professor e do ensino e, a segunda, relativiza-os.

Palavras-Chave: Brincadeira/brincar. Criança e Infância. Educação Física. Desenvolvimento Infantil. Educação Física Escolar.

Resumen: Este artículo analiza cómo el juego se problematiza y se basa en la producción científica en publicaciones periódicas vinculadas a la Educación Física Escolar de 2014 a 2019. Desde una perspectiva basada en el materialismo histórico-dialéctico, la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Se analizaron 18 artículos, de los cuales se evidenciaron dos tendencias principales: uno que aborda el desarrollo infantil y el desarrollo basado en las relaciones sociales con los adultos y el entorno social, y otro, que comprende la educación del niño relacionada con un ser libre y espontáneo. Con los resultados se identificó que estas dos tendencias proporcionan pautas diferentes para la organización del trabajo pedagógico en Educación Física, educación escolar y capacitación docente: la primera destaca el papel del maestro y la enseñanza, y la segunda, lo relativiza.

Palabras clave: Jugar. Niño y Niñez. Educación Física. Desarrollo infantil. Educación Física Escolar.

Abstract: This article analyzes how game/playing is problematized and grounded in scientific production in periodicals linked to School Physical Education from 2014 to 2019. From a perspective grounded in dialectical-historical materialism, historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, 18 articles were analyzed, of which two main trends were evidenced: one addressing child development and development based on social relations with adults and the social environment, and another, comprising the child's education related to a free and spontaneous being. With the results, it was identified that these two trends provide different guidelines for the organization of pedagogical work in Physical Education, school education and teacher training: the first highlights the role of the teacher and teaching, and the second, relativizes it.

Keywords: Playing. Child and Childhood. Physical Education. Child development. School Physical Education.

Introdução

A infância³ é o momento do desenvolvimento do ser humano caracterizado por transformações qualitativas evidenciáveis na “mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo” (PASQUALINI, 2013, p. 74). Neste período, em especial na idade pré-escolar, as brincadeiras⁴ consistem nas principais atividades (atividade guia ou dominante) da criança e assumem um papel de extrema importância no desenvolvimento infantil.

O brincar e as brincadeiras podem ser compreendidos como atividades que resultam das necessidades sociais (portanto, tratam-se de construções sociais e históricas) e que se desenvolvem e se realizam com base nas oportunidades de apropriação da cultura humana disponibilizadas às crianças no cotidiano (ARCE, 2013). Pelas brincadeiras, a criança se insere nas atividades humanas, apropria-se dos significados sociais dos objetos e das relações sociais, bem como amplia suas ações com relação aos objetos e à sociedade.

Pasqualini (2013) observa que o desenvolvimento infantil é caracterizado pelas condições sócio-históricas e culturais que nele interferem de forma determinante. Assim, este deve ser compreendido como um processo de revoluções que ocorrem na infância e que é determinado pela relação criança-sociedade. Nesse sentido, ao descrever o desenvolvimento psicológico infantil, a autora enfatiza que este não se processa de forma natural e/ou limitado às determinações biológicas, pois depende das mediações e das oportunidades que são oferecidas à criança.

O brincar e as brincadeiras permitem à criança, de modo gradativo, compreender e interferir na realidade em que está inserida, em um constante processo de apropriação e objetivação de cultura (ARCE, 2013). A criança brinca motivada pela necessidade de apropriar-se da cultura humana e de realizar as atividades dos adultos. Essa necessidade é suprida pela brincadeira de faz de conta. O adulto é o sujeito mediador que possibilita que a criança acesse as objetivações culturais da humanidade em um patamar qualitativamente superior nos diferentes momentos do seu desenvolvimento (com vistas à sua humanização⁵): seja no período da comunicação íntima pessoal, seja da atividade objetiva manipulatória ou da brincadeira de papéis (PASQUALINI, 2013).

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento psíquico infantil está intimamente relacionado aos processos educativos visto que, por um lado, constitui uma condição fundamental para o processo educativo e, por outro, o ensino incide sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Em suma, o desenvolvimento psíquico infantil e os processos educativos constituem uma unidade dialética, em que a compreensão da lógica interna de um, demanda a compreensão da lógica interna do outro.

A esta concepção de desenvolvimento infantil opõe-se à concepção biologizante, que compreende que este consiste em um processo determinado por “leis naturais universais”. Assim, esta “[...] entende o trabalho pedagógico como um acompanhamento do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando as suas fases ou estágios” (PASQUALINI, 2013, p. 73).

Consideramos que as concepções histórico-cultural e biologizante de desenvolvimento infantil carregam consigo concepções de ser humano e de formação humana que influenciam direta e indiretamente

o trabalho pedagógico. Isso coloca como demanda vital reconhecê-las no interior da produção científica das diversas áreas do conhecimento e de intervenção.

Nesse sentido, este trabalho analisa o tema da brincadeira e do brincar na produção científica em periódicos da Educação Física Escolar no período de 2014 a 2019, para identificar e analisar as concepções de criança e de brincar/brincadeira que se destacam nessa produção. O aporte teórico utilizado neste trabalho provém do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no qual, inicialmente abordamos a Concepção de Ser Humano e de Formação Humana, com o propósito de compreender o brincar e a brincadeira neste registro teórico-metodológico.

Em relação à organização deste trabalho, após a introdução, apresentamos a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos do estudo realizado. Na sequência, expomos a análise da produção científica a partir de categorias. Para finalizar, apresentamos as considerações finais.

Concepção de ser humano e de formação humana

Segundo Leontiev (1978), o ser humano é um ser social, cujo desenvolvimento resulta da atividade humana de transformação da natureza (trabalho), realizada com a finalidade de suprir as suas necessidades de existência. Esta atividade criadora e produtiva diferencia os seres humanos dos animais (LEONTIEV, 1978). Os seres humanos precisam adaptar a natureza de acordo com suas necessidades, pois não encontram pronto nela o que precisam para sobreviver (SAVIANI, 2012).

O trabalho, atividade consciente orientada a uma finalidade (ação previamente ideada), consiste em uma atividade social e essencial do ser humano, que permite a este instituir a cultura, que será transmitida a outras gerações para garantir a continuidade da vida humana (LEONTIEV, 1978). Conforme Leontiev (1978, p. 265):

Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Desse modo, o ser humano é concebido como um produto histórico-social, como é possível constatar na seguinte passagem: “[...] o homem sendo um ser de natureza social, tudo o que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade, por meio da cultura objetivada ao longo da história desta sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 282). Por se tratar de produto histórico-social e, portanto, não passível de transmissão de uma geração para a outra pela hereditariedade, a cultura deve ser transmitida mediante diversas práticas sociais – entre estas, a educação escolar.

Chicon et. al (2018a) destacam o ser humano como um ser biológico, cultural e social, sujeito participante de um processo histórico, que institui o seu desenvolvimento baseado em um conjunto de relações sociais. Pasqualini (2013), ao descrever o processo de desenvolvimento humano, observa que o indivíduo não é dependente apenas de fatores biológicos (ideia de que o desenvolvimento processa-se de forma natural). Este desenvolvimento consiste em um processo determinado pelas leis sócio históricas, que têm no trabalho a sua atividade fundante.

Leontiev (1978) relata que as aquisições responsáveis pelo desenvolvimento das aptidões humanas não foram simplesmente dadas ao ser humano, e sim postas ao mesmo pelas gerações anteriores – ou seja, o ser humano não nasce humano, ele torna-se humano (SAVIANI, 2012). Para apropriar-se dessas aptidões, o ser humano entra em um processo de interação e comunicação com outros indivíduos e com os fenômenos que os cercam. Isso possibilita às gerações aprenderem a atividade adequada, o que, para Leontiev (1978), se constitui em um processo de educação. Saviani (2012), destaca o papel da educação escolar à humanização. Este é um pilar imprescindível em que está fundado a teoria pedagógica histórico-crítica.

Quanto mais a humanidade progride, maior e mais complexo será o papel da educação, pois toda nova etapa de desenvolvimento da humanidade depende imprescindivelmente do desenvolvimento da educação: “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

O brincar/brincadeiras da criança: o papel da escola e do professor

A brincadeira é um dos meios a partir dos quais a criança observa, apropria-se e atua na sociedade. Arce e Baldan (2013) descrevem o brincar como uma atividade que possui um caráter objetivo, forma que a criança encontra para participar do mundo social adulto, porém, dentro de suas possibilidades.

A origem das brincadeiras de papéis é a atividade humana, essencialmente o trabalho e as relações sociais. Arce (2013) destaca a importância das interações e das mediações propiciadas pela cultura e pelo conhecimento acumulado, pois essas interações constituem-se em fatores determinantes para o desenvolvimento infantil.

Pasqualini (2013) afirma que o conceito fundamental para compreender a relação estabelecida entre a criança e o mundo é a categoria atividade. A relação entre o sujeito e o mundo e entre o sujeito e o objeto é mediada pelos atos humanos por meio de sua atividade. Logo, precisamos analisar o desenvolvimento dessa atividade e a formação de novas atividades a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores.

Ao destacar a aprendizagem e a importância do professor para o desenvolvimento infantil, Pasqualini (2013) afirma que a criança avança para um novo período na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura. Nesse sentido, o professor possui papel fundamental pois deve estar atento ao surgimento de novas capacidades, bem como promover atividades que, pela aprendizagem, impulsionem o desenvolvimento. A autora enfatiza que o professor deve conduzir o processo educativo, pois a criança não pode descobrir o mundo sozinha. Este deve organizar a atividade da criança e apresentar o mundo de forma planejada e com intencionalidade pedagógica. Portanto, não deve apenas observar a brincadeira (essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil). A brincadeira de papéis na educação escolar deve permitir a apropriação da cultura e o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2013).

Arce e Baldan (2013) enfatizam que o professor, no momento das brincadeiras das crianças, deve estimulá-las, pensando junto com elas, desafiando-as. As autoras observam que o conhecimento curricular e o conhecimento do desenvolvimento infantil por parte do professor possuem significativa relevância, pois isso o torna capaz de organizar a atividade pedagógica a partir da relação entre o que a criança sabe e o que ela ainda não sabe e precisa conhecer.

Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos publicados nos seguintes periódicos da Educação Física no período de 2014-2019: *Motrivivência*, *Movimento*, *Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*. Estes foram selecionados pelo seu foco na difusão de pesquisas relacionadas à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, e por abordarem temáticas referentes às abordagens socioculturais, filosóficas e pedagógicas na área.

Para a busca dos artigos, optou-se por utilizar como recorte temporal o período de 2014 a 2019, devido ao elevado número de publicações a respeito do tema e para obter as publicações mais recentes. A partir dos descritores “brincar” e “brincadeira”, foram encontrados 38 artigos, dos quais 18 foram selecionados, mediante leitura do título e dos resumos, considerando como critério de inclusão a aproximação com o tema e objetivo da pesquisa. A seguir apresenta-se um quadro com informações dos referidos artigos.

Quadro 1: Artigos selecionados, ano e localização

Autores	Ano	Revista
Simon; Kunz	2014	Movimento
Chicon et al.	2015	
Pinheiro; Gomes	2016	
Surdi; Melo; Kunz	2017	
Sampaio, et al.		
Barbosa; Martins; Mello		
Gonçalves; Silva; Andrade		
Chicon et al.	2018b	
Sá; Siquara; Chicon	2015	RBCE
Chicon et al.	2018a	
Vieira; Altmann	2016	Pensar a Prática
Silva; Almeida; Souza	2019	
Rodrigues	2015	Motrivivência
Freitas; Stigger		
Castro; Kunz		
Leite; Feijó; Chiés	2016	
Souza; Donadel; Kunz	2017	
Burckardt; Costa; Kunz	2018	

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise dos artigos, optou-se pela técnica de análise de conteúdo (GOMES, 1994) a partir das categorias: a) concepção de criança e/ou de infância e b) concepção de brincadeira e/ou brincar. Estas foram definidas a partir da leitura do material de análise e do referencial teórico da pesquisa.

Análise da produção científica

Observamos que as revistas Movimento e Motrivivência apresentaram maior número de artigos publicados sobre o tema – respectivamente, oito e seis artigos selecionados. Na Revista Pensar a Prática e na RBCE foram encontrados dois artigos em cada um dos periódicos.

Apresentamos na sequência a análise da produção científica selecionada a partir das categorias: a) concepção de criança e/ou de infância; b) concepção de brincadeira/brincar.

Concepção de criança e/ou infância

Na análise dos artigos selecionados, identificamos duas tendências distintas com relação à concepção de criança e/ou infância. Na primeira, os autores abordam-nas com base na psicologia histórico-cultural, em que a criança tem o seu desenvolvimento baseado nas relações sociais com outros indivíduos, ou seja, na interação da criança com os adultos e com a sociedade (CHICON et al., 2018a; SAMPAIO et al., 2017; SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015; RODRIGUES, 2015). Essa questão pode ser ilustrada em Sampaio et al. (2017, p. 8), que afirmam que:

Partindo de um suposto fundamental do desenvolvimento das condutas culturais – que o homem é o conjunto de suas relações sociais – Vigotski destaca as experiências do contexto social da criança como condutoras do seu processo de desenvolvimento.

Como expressão da segunda tendência, outros autores concebem a criança como um ser livre, espontâneo, com sensibilidade de sentir o mundo à sua maneira em um mundo de movimentos (SURDI; MELO; KUNZ 2016; SOUZA; DONADEL; KUNZ, 2017; CASTRO; KUNZ 2015; BURCKARDT; COSTA; KUNZ, 2018). Em geral, esta compreensão de criança e infância tem fundamentação na produção científica de Elenor Kunz sobre o brincar e o “se-movimentar” – situados no campo da fenomenologia. Esta tendência pode ser destacada na seguinte afirmação:

A criança tem o seu tempo e o seu mundo, que são diferentes dos do adulto. Mundo esse que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 2).

Em análise aos artigos fundamentados na psicologia histórico-cultural, tendo Vigotsky como sua principal referência, constatamos que os mesmos afirmam que, em contraposição à ideia de um desenvolvimento livre e espontâneo, a criança necessita do processo de interação com o adulto para que o seu desenvolvimento aconteça. Essa questão é destacada por Sampaio et al. (2017, p. 8), que afirmam que: “[...] as necessidades, motivos e impulsos afetivos das crianças são gerados pelas circunstâncias nas quais elas vivem e se expressam por meio de suas atividades.” Chicon et al. (2018a, p. 6) corroboram com essa

questão: “[...] a criança se desenvolve no mundo a partir da interação social, das diversas relações que estabelecem com os outros, nos diferentes espaços da vida social em que se insere”.

Partindo do exposto de que a qualidade do desenvolvimento da criança depende das interações e das mediações que ela acessa, e que a lógica do desenvolvimento psíquico infantil está vinculada aos processos educativos (PASQUALINI, 2013), é possível considerar que desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados, pois, o desenvolvimento produz-se e potencializa-se pelo trabalho educativo – portanto, a escola e o professor possuem papel de destaque nesse processo.

Ao enfatizar o caráter social do desenvolvimento da criança e considerar que as atividades da criança podem ser potencializadas pelo adulto – pode-se dizer que nem todas as atividades da criança têm o mesmo potencial em promover o desenvolvimento: no ensino, por exemplo, uma atividade que se restringe a reproduzir o cotidiano da criança, não tem o mesmo potencial de promover o desenvolvimento como uma atividade que parte deste cotidiano e amplia as experiências das crianças a partir do confronto com os conceitos científicos (ARCE, 2013).

A psicologia histórico-cultural define a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento, portanto, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. No período da infância o brincar de faz de conta surge como uma atividade essencial para a criança e o seu desenvolvimento. Como afirmam Chicon et al. (2015, p. 9): “[...] o jogo de faz de conta foi/é uma ferramenta interessante, pois mobilizou/a o que há de melhor nas crianças – seu desprendimento, colaboração, ação criativa, volitiva e inventiva”. Em outra afirmação, evidencia-se que durante o brincar de faz de conta “São reproduzidos, nessas circunstâncias, papéis sociais implicados com atitudes, valores, normas e regras consolidadas na sociedade pelos adultos.” (SAMPAIO, et al. 2017, p. 8). Neste contexto, a imaginação desenvolve-se socialmente e é dependente da qualidade das mediações acessadas pela criança. A imaginação (assim como as demais funções psicológicas superiores) não é uma capacidade dada ou natural e nem se desenvolve de modo espontâneo. A criança imagina porque brinca – e não o contrário (PASQUALINI, 2013).

Ao relacionar esta concepção ao ambiente escolar, Chicon et al. (2015, p. 11) destacam que “as crianças aprendem melhor em um espaço de interação, compartilhando as experiências com outros indivíduos de seu laço de relação”. Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar um ambiente em que as experiências sejam compartilhadas e vivenciadas com os demais colegas. Porém, os autores enfatizam que o professor deve interferir nessas experiências mediando as possibilidades de desenvolvimento e apropriação dessas pelas crianças. Destaca-se a importância dos processos educativos no sentido de promover a apropriação da cultura pela criança e, nestes, o trabalho desempenhado pelo professor que organiza e estrutura as atividades de forma planejada, estimulando e desafiando as crianças.

No quadro da segunda tendência presente na produção científica analisada, em que os autores definem a criança como um ser livre, espontâneo e que vinculam o seu desenvolvimento às diferentes possibilidades do “se-movimentar”, Simon e Kunz (2014, p. 16) afirmam que: “as crianças pequenas precisam da liberdade, vivacidade e riqueza da imaginação do brincar-e-se-movimentar para crescer e se

desenvolver”. Destaca-se, em contraste à concepção anterior, a relativização do papel do adulto e do trabalho educativo no desenvolvimento da criança.

Na mesma direção, Simon e Kunz (2014, p. 16) ressaltam que: “É preciso compreender que a criança pequena percebe o mundo integralmente, de corpo inteiro, a partir de toda sua corporeidade, ou como diz o jargão popular – ‘de corpo e alma’”. Em análise a essa afirmação pode-se identificar a criança como um ser que utiliza o corpo como instrumento, como ferramenta de manifestação e interação com o mundo de forma livre e espontânea.

As condições sociais e a qualidade das mediações que a criança acessa encontram-se relativizadas nesta concepção – na perspectiva de que toda criança desenvolver-se-á em patamares similares, independentemente de sua condição de classe social e das oportunidades de apropriação do patrimônio cultural da humanidade propiciada pela interação com o adulto (da família aos professores) e com a sociedade.

Partindo do pressuposto que a criança desenvolve suas brincadeiras com base nas atividades dos adultos, é possível afirmar o brincar livre da criança como base de seu desenvolvimento? Não estaria na base deste brincar (aparentemente livre) a afirmação imediata da reprodução do cotidiano? – o que, para a psicologia histórico-cultural, é um aspecto limitado para promover o desenvolvimento da criança. Conforme evidenciado na tendência anterior, a atividade da criança desenvolve-se a partir da apropriação da cultura, que é mediada pelas relações sociais com os adultos e os objetos. Esta questão não elimina o fato de que a criança é capaz de criar e de agir de forma autônoma. Contudo, as ações das crianças desenvolvem-se sob a base da cultura produzida, apropriada e transmitida historicamente pela humanidade.

Ao relatar a visão do adulto com relação à concepção de criança, Castro e Kunz (2015, p. 11) referem que “continuamos a entender a criança a partir de uma visão ‘adultocêntrica’ e de inevitável preocupação com o futuro [...] Isso implica uma demasiada privação das mais diversas experiências, com destaque para as experiências corporais” (CASTRO; KUNZ 2015, p. 11). Identifica-se, nessa passagem, uma concepção negativa sobre a mediação do adulto no desenvolvimento infantil, omitindo as possibilidades de enriquecimento do processo de apropriação da cultura pela criança contidas nesta mediação.

Ao tomar-se as diferentes concepções de criança e infância presentes nas duas tendências identificadas na produção científica em análise, compreendemos que o papel do professor e da escola tomam conseqüências diferentes com relação à formação das crianças. O papel do professor na primeira perspectiva é o de potencializar o desenvolvimento dos alunos e organizar a atividade da criança, apresentando-a de forma planejada, estruturada e com intencionalidade pedagógica. No caso das aulas de Educação Física, o professor deve utilizar os conteúdos da cultura corporal e da prática social das crianças para estruturar e planejar suas experiências na direção do confronto dos conceitos cotidianos com os conceitos científicos (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Na segunda perspectiva, a partir da indicação do brincar livre e espontâneo, o papel do professor é secundarizado, pois este deve interferir o mínimo possível na interação da criança com o meio. Disso decorre uma concepção negativa sobre o papel do professor e do ensino – em geral e, em específico, nas aulas de Educação Física⁶.

Concepção de brincadeira/brincar

Ao considerar a relação criança-sociedade para explicar o desenvolvimento infantil, institui-se a compreensão de que as brincadeiras são formas da criança participar da apropriação e construção do mundo e compreender aspectos da realidade que a cerca. Isso se destaca, nos artigos que utilizaram a concepção histórico-cultural para referenciar o brincar e as brincadeiras das crianças (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016; CHICON et al., 2018a; SAMPAIO et al., 2017). Nessa direção, Chicon et. al. (2018, p. 10) afirmam que:

[...] quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar.

As interações constituídas na relação das crianças com os pares mais desenvolvidos e na exploração de diferentes espaços, brinquedos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento psicológico infantil e para o surgimento de novas possibilidades de brincar. Leite, Feijó e Chiés (2016, p. 3) descrevem o brincar como meio de propagação da cultura na qual a criança está inserida. Os autores mencionam que “tanto a brincadeira como os brinquedos que ela pode envolver, estão marcados pela identidade cultural e por características sociais específicas de um grupo social”.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a criança tem seu desenvolvimento com base nas relações sociais e interações com os adultos, pois o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não suficiente para promover o seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2013). Nesse sentido, as brincadeiras/brincar acontecem em decorrência do processo de interação da criança com o adulto e o mundo por meio de mediações. Neste processo, a criança se apropria da cultura e se desenvolve.

Discorrendo sobre o processo de interações das crianças no brincar, Freitas e Stigger (2015) ressaltam a importância da mediação do adulto. Essa afirmação pode ser constatada em:

Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Com isto, podemos estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos estabelecidos pelos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras e, dessa maneira, contribuir para o bom andamento das aulas de Educação Física. (FREITAS; STIGGER, 2015, p. 9).

No ambiente escolar fica nítida, por parte de alguns autores, a percepção de que o professor se torna o principal mediador nas diferentes relações estabelecidas nas brincadeiras e no brincar, o que demonstra a importância da apropriação da cultura como base da atividade da criança por intermédio do adulto (SAMPALIO et al., 2017; FREITAS; STIGGER, 2015; CHICON et al., 2018a).

Se, por um lado, apresentamos os autores que instituem que as brincadeiras e o brincar representam atividades que refletem a realidade objetiva e mantêm orgânica articulação com a sociedade e que a interação da criança/adulto é necessária para potencializar o desenvolvimento, por outro lado, identificamos que alguns autores abordam o brincar livre e espontâneo como característica inerente da criança e, nesse sentido, seria secundária a intervenção do adulto (SOUZA; MELLO; KUNZ, 2017; SOUZA; DONADEL; KUNZ, 2017; CASTRO; KUNZ, 2015; RODRIGUES, 2015). Nessa perspectiva, no plano da escola, tende-se a deslocar a responsabilidade da promoção da aprendizagem da criança, que é

do ensino, da escola e do professor, para a própria criança e/ou para as crianças mais ou menos experientes que interagem entre si durante a brincadeira. O confronto entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos é relativizado e expressa-se como manifestação eventual da educação escolar – posto que, nesta direção, valoriza-se a reprodução do cotidiano como componente impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento.

Esses autores discorrem sobre permitir que a curiosidade e a criatividade da criança fluam durante o brincar e as brincadeiras, o que seria natural (isto é, que faz parte da própria infância), constituindo sentidos e significados importantes para a criança. Isso pode ser evidenciado na afirmação de Souza, Mello e Kunz (2017, p. 11) de que:

[...] ao permitirmos que ela brinque e explore o meio em que vive e ela mesma conforme as necessidades que sente, possibilitamos contatos e compreensões iniciais sobre o que a rodeia, permitindo um conhecimento prévio sobre movimentos, sobre as pessoas, sobre objetos, animais, etc.

A respeito da interferência do adulto no brincar e nas brincadeiras das crianças, é possível identificar a preocupação dos autores quanto ao brincar orientado e com regras preestabelecidas – um brincar instituído com intencionalidade pedagógica. Castro e Kunz (2015, p. 11) enfatizam que: “Quando o brincar aparece, muitas vezes, continua sendo tratado a partir da ótica do adulto, através de um brincar estritamente dirigido, ou seja, o ‘brincar didático’”. Os autores estabelecem que as crianças, ao serem privadas do brincar livre e espontâneo, deixam de explorar a curiosidade natural que está vinculada à sua própria essência.

A produção analisada ressalta que os adultos, muitas vezes, preocupam-se demasiadamente com o desenvolvimento de habilidades voltadas ao futuro, esquecendo que a criança necessita de tempo para explorar e satisfazer suas próprias necessidades ao brincar. Sobre esse aspecto, Castro e Kunz (2015, p. 11) afirmam: “Isso porque a criança é o sujeito dessa ação, portanto é ela quem elabora os sentidos e os significados pelo brincar criativo, e não nós”.

Sobre o papel do adulto no brincar e nas brincadeiras das crianças, Castro e Kunz (2015, p. 12) descrevem que:

Compreender a criança e possibilitar espaços para que ela brinque é assumir o papel que temos como adultos (pais e professores). Essa deveria ser uma de nossas principais responsabilidades quando pretendemos nos “intrometer” no brincar da criança. Não se trata de estabelecer formas e brincadeiras pré-moldadas, nem de dirigir todos os acontecimentos, mas de possibilitar à criança conhecer pela experiência.

Segundo os autores, as brincadeiras e o chamado brincar “didatizado” não propiciam para as crianças as experiências que elas necessitam para o seu desenvolvimento. Portanto, o brincar e as brincadeiras devem ser repensados e desenvolvidos de forma a proporcionar a compreensão das vontades e desejos das crianças. Nessa direção, Rodrigues (2015, p. 10) apresenta o seguinte diálogo com sua filha: “‘O que você fez, hoje, na escola?’ Ela me responde: ‘Eu não fiz nada! A professora não deixou brincar’”.

Em contraste com esta concepção, nos posicionamos a favor do entendimento de que os adultos têm papel importante nas atividades realizadas pelas crianças, tendo em vista que a origem das brincadeiras/brincar está na atividade humana e nas relações sociais. Considerando que os saltos qualitativos

no desenvolvimento infantil ocorrem na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura pela criança, a mediação do professor é fundamental. Portanto, o professor deve conduzir o processo educativo, pois a criança não consegue descobrir tudo sozinha e necessita de mediações para que se aproprie do patrimônio cultural da humanidade nas suas formas mais desenvolvidas.

O papel do professor, nesse contexto, é proporcionar atividades voltadas à articulação e confronto dos conceitos cotidianos com os conceitos científicos, com base nas características presentes e futuras do desenvolvimento das crianças.

Evidenciamos, na produção científica analisada, a existência de relação entre a concepção de criança e a concepção de brincar/brincadeira, pois ambas as primeiras nos remetem ao brincar em duas diferentes compreensões: o brincar como prática social que se desenvolve e demanda a interferência do adulto, realizando as mediações durante as atividades, visando potencializar o desenvolvimento das crianças, e; o brincar livre e espontâneo, que se dá como algo natural ou vinculado à essência da criança, voltado a promover o desenvolvimento por meio das experiências das crianças sem e/ou com restrição da mediação do adulto. Destacamos que estas diferentes compreensões têm implicações para o trabalho pedagógico com as crianças e para o papel e atividade do professor: respectivamente, a de um trabalho pedagógico que interfere na aprendizagem e no desenvolvimento e a de um trabalho pedagógico que acompanha o desenvolvimento (supostamente livre e espontâneo).

Conclusões

Na análise dos artigos identificamos duas tendências principais na produção científica da Educação Física escolar publicada em periódicos da área no período de 2014 a 2019 anos com relação às categorias de análise desta pesquisa: a primeira, em que se define a formação e o desenvolvimento da criança com base nas relações sociais com os adultos e com a sociedade, contrapondo-se à segunda, na qual a concepção de criança (e seu desenvolvimento) remete-se a um ser livre e espontâneo, com sensibilidade de sentir o mundo à sua maneira. Na concepção das brincadeiras/brincar, ressaltamos duas tendências articuladas às anteriores: o brincar desenvolvido com a mediação e intervenção do adulto (professor) e, por outro lado, o brincar livre e espontâneo como características da criança, não sendo necessária a intervenção do adulto (professor). Estas duas tendências fornecem diferentes diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na Educação Física na Educação Infantil.

Nesse sentido, na primeira tendência tem-se a importância da atuação do professor na creche e na pré-escola, considerando que nessa fase a principal referência para a atividade da criança é o adulto/professor, o qual torna-se o principal mediador no processo de desenvolvimento pela apropriação da cultura. Por outro lado, constatamos, na segunda tendência, que os autores tendem a relegar aos colegas e crianças mais velhas a tarefa da aprendizagem da criança, no sentido de adquirir novos conhecimentos e experiências, imitando diferentes papéis. Esta perspectiva carrega consigo uma concepção negativa sobre o ato de ensinar e sobre o papel do professor (DUARTE, 1998).

A produção científica analisada evidencia que existem embates entre concepções e projetos de formação humana no interior da Educação Física – em nossa investigação, em específico no que diz respeito aos temas voltados à criança, ao desenvolvimento infantil, ao brincar/brincadeiras e às possibilidades de intervenção pedagógica dos professores. Consideramos que esta não é uma questão menor, dado que tais concepções influenciam direta ou indiretamente o trabalho educativo nos planos imediato, mediato e histórico.

No âmbito destes embates, nos posicionamos pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica como bases fundamentais para a análise e compreensão do desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às crianças, na medida em que ambas permitem compreender e conduzir o trabalho educativo como síntese de múltiplas determinações e na sua expressão concreta no interior do processo de produção e reprodução da existência.

Referências:

- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 17-39.
- ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de contas? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 93-111.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.
- BURCKARDT, E. V.; COSTA, L. C.; KUNZ, E. As relações do brinqueado industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 278-294, jul./2018.
- CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, set. 2015.
- CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 169-175, abr./jun. 2018a.
- CHICON, J. F. et al. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2015.
- CHICON, J. F. et al. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018b.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, set. 2015.
- GOMES, R. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-78.

- GONÇALVES, D. M. O.; SILVA, P. N. G.; ANDRADE, F. C. B. No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 617-632, abr./jun. 2017.
- LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 210-225, mai. 2016.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.
- PINHEIRO, M. F. G.; GOMES C. L. Abordagens do brincar em cursos de graduação na área da saúde: educação física, fisioterapia e terapia ocupacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 555-566, abr./jun. 2016.
- RODRIGUES, R. A educação infantil e os (im)possíveis enlances no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 102-112, set. 2015.
- SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 355-361, dez. 2015.
- SAMPAIO, J. O. et al. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, out./dez. 2017.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, T. F.; ALMEIDA, F. S.; SOUZA, N. P. Dançar e brincar: uma experiência de balé com crianças pequenas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019.
- SIMON, H. S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014.
- SOUZA, C. A.; DONADEL, T. B.; KUNZ, E. Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 192-204, jul. 2017.
- SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. 2016.
- VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 143-155, jan./mar. 2016.

Notas

¹ Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Educação Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2848805636966500>
E-mail: marcosnatali@outlook.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Educação com Concentração em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste - SC e Licenciada em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa

Catarina - Campus de São Miguel do Oeste - SC. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5642933732629148>. E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br

³ Tem-se em conta a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Alexis Leontiev e abordada por Pasqualini (2013).

⁴ Foram utilizadas as expressões “brincadeira e “brincar” compreendendo-as como atividades humanas realizadas com a finalidade de atender a determinadas necessidades sociais e que intervêm de forma significativa no desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Ressalta-se que não foi objetivo da pesquisa o estudo da terminologia empregada pela produção científica quanto a “brincadeira” e/ou “brincar”.

⁵ Cf. Saviani (2012).

⁶ A partir de Duarte (1998), compreendemos que as concepções negativas sobre o papel do professor e do ensino secundarizam e/ou relativizam ambos (professor e ensino) no processo de humanização dos seres humanos. Nestas, em geral, supervaloriza-se o aprendizado autônomo do aluno e suas experiências cotidianas em detrimento da aprendizagem que decorre da transmissão do conhecimento sistematizado. Além disso, o professor tem seu papel diluído e converte-se em um “facilitador” da “construção autônoma” do conhecimento pelo indivíduo (DUARTE, 2001). Como contraponto a tais concepções, Duarte (1998) apresenta a pedagogia histórico-crítica (teoria pedagógica) e a psicologia histórico-cultural (teoria psicológica) como referências para a construção de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e do papel do professor no processo de formação humana.

Recebido em: 05 ago. 2020

Aprovado em: 05 nov. 2021