

O jogo e educação infantil: (re)criação, jogo e aprendizagem na pré-escola

Play and child education: (re)creation, play, and learning in preschool

Jefferson Olivatto da Silva

Valéria Queiroz Furtado

Marta Regina Furlan de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina/PR-Brasil

Resumo

Este texto tem como objetivo principal refletir sobre o brinquedo na educação infantil e o processo de (re)criação, brincadeira e aprendizagem das crianças pré-escolares, enquanto uma proposição de educação afirmativa para as relações étnico-raciais. De forma específica, apresenta-se uma proposta de trabalho docente a partir da confecção de uma boneca feita com materiais recicláveis e/ou alternativos. A metodologia é de cunho bibliográfico e fundamenta-se em autores críticos em torno da proposição vygotskyana, bem como em outros autores que dialogam com essa base teórica. Ainda, intenciona-se apresentar uma proposta prática para o trabalho docente na pré-escola. Os resultados apontam para o processo de criação coletiva da boneca como mediação em um ambiente que favorece a experiência do brincar, permeado pela promoção da consciência de relações afirmativas e ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Crianças; Brinquedo; Pré-escola.

Abstract: The main objective of this text is to reflect on toys in early childhood education and the process of (re)creation, play and learning of preschool children as a proposition of affirmative education for ethnic-racial relations. Specifically, a teaching proposal is presented based on the creation of a doll made with recyclable and/or alternative materials. The methodology is bibliographical and based on critical authors around the Vygotskian proposition, as well as others who dialogue with this theoretical foundation. Furthermore, the text intends to present a practical proposal for teaching work in preschool. The results point to the collective creation process of the doll as a mediation within an environment that fosters play experience, permeated by the promotion of awareness regarding affirmative and environmental relations.

Keywords: Environmental Education; Children; Play; Preschool.

Introdução

Nos últimos anos, diversas medidas públicas e notórios avanços na legislação brasileira foram conquistados com o intuito de resolver os problemas de democratização e acesso da criança a uma educação digna e de qualidade. Nesse contexto, inclui-se o direito das crianças à experiência do brincar, com o qual se pretende oportunizar a valorização da atividade lúdica como uma atividade fundamental para o desenvolvimento e espaço de aprendizagem, além de representar um salto na qualidade da educação infantil, considerando as peculiaridades da criança de até 5 anos de idade.

A divulgação de novas descobertas, principalmente no que tange ao direito da criança a uma educação igualitária e de mais qualidade desde a mais tenra idade, forneceu subsídios para conferir maior atenção ao papel das brincadeiras na primeira infância e no desenvolvimento do sujeito em formação. Essas brincadeiras podem ser decisivas na formação da identidade e no potencial de capacidades e habilidades a serem adquiridas ao longo do desenvolvimento e da constituição da própria humanidade da criança.

Assim, este texto tem como objetivo principal refletir sobre o sentido do brincar na educação infantil em favor do desenvolvimento integral da criança pequena. De modo particular, apresenta-se a confecção e sugestão de trabalho pedagógico na pré-escola a partir da criação de uma boneca, para trabalhar questões relacionadas à diversidade humana e às relações étnico-raciais, dialogando com a educação ambiental e a reciclagem.

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a boneca será o eixo agregador para aprofundar a discussão, considerando o pressuposto analítico dos momentos do brincar. Além disso, considera-se a atividade pedagógica da boneca em vista do campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), enquanto uma atividade lúdica que potencializa a linguagem mediadora do ensino sobre as relações étnico-raciais, a educação ambiental e o manuseio de materiais recicláveis.

Parte-se do pressuposto de que a confecção de brinquedos com enfoque étnico-racial, utilizando materiais recicláveis, é uma opção economicamente viável e socioambientalmente responsável, já que esse ambiente pedagógico pode propiciar a formação de processos cognitivos superiores relacionados à criação de vínculos inter-raciais e ambientais afirmativos.

É importante considerar que, diferentemente da proposta apresentada neste texto, em muitas instituições infantis, especialmente no atendimento pré-escolar (4 e 5 anos), o momento do brincar é concebido, por um lado, como uma atividade espontânea, e, por outro,

como atividade didática (Alves, 2008). Sob o primeiro enfoque, o brincar assume o papel de distrair ou gastar energia; entende-se que basta deixar a criança brincar, como se essa atividade não estivesse imbuída de significados relevantes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A esse respeito, Eckschmidt (2015) afirma que o brincar livre e espontâneo possui caráter especial, pois se refere à criação própria da criança e manifesta seu sentir e pensar. Todavia, segundo Zaporozhets (1986), o brincar precisa ser aprendido pela criança, já que não é uma atividade inata: são as interações com crianças mais experientes ou com adultos que favorecem um desenvolvimento harmonizado, próprio da infância.

Na perspectiva da atividade didática, as brincadeiras são orientadas pelo educador no ensino de conteúdos escolares, muitas vezes destituídas de seu caráter lúdico. Inserir apenas um elemento lúdico não torna a atividade uma brincadeira – geralmente isso ocorre com o intuito de acelerar precocemente o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, as crianças não têm voz ativa, cabendo ao professor preparar as atividades, selecionar os materiais e conduzir as ações (Zaporozhets, 1986).

A teoria histórico-cultural afirma que as vivências propiciadas pelo brincar – sejam livres ou não – oportunizam à criança representações do mundo objetivo, atuando cognitivamente por meio de situações imaginárias e abstraindo-se de sua realidade vivida. Isso provoca o desenvolvimento de funções psíquicas complexas, como a abstração, permitindo que a criança elabore e reelabore seu mundo circundante, apropriando-se do aparato cultural de que faz parte e adquirindo novos conhecimentos (Vygotsky, 1998).

Embora aprendizagem e desenvolvimento sejam, para Vygotsky, processos distintos, estão intimamente relacionados. A aprendizagem ocorre no campo social e cultural vivenciado pelo sujeito, que se humaniza ao apropriar-se de conteúdos e formas culturais, incorporando valores, conceitos e condutas humanas.

Por meio do aprendizado coletivo sobre o meio ambiente, estimula-se a coleta seletiva, a preservação ambiental, a prevenção de doenças e o desenvolvimento do senso de responsabilidade individual e coletiva, além de promover a cooperação e sensibilizar as crianças para a confecção do brinquedo produzido com materiais reaproveitados, em detrimento do brinquedo pronto e tecnológico (Furtado; Pimentel; Medeiros, 2009).

Para o foco deste trabalho, discutiremos inicialmente o brincar e sua relação com a imaginação e a ludicidade. Em seguida, apresentaremos a construção de uma boneca com

materiais recicláveis, para analisar como esse brinquedo pode funcionar como objeto transicional, nos termos de Vygotsky (1978), em que se opera a imaginação e se fomenta um sentido social afirmativo de pertencimento racial negro, promovendo ações sociais voltadas à equidade nas relações humanas e ao desenvolvimento infantil.

O brincar, a imaginação e a ludicidade

Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento infantil pelo brincar processa-se em três estágios. Inicia-se com uma situação imaginária que está estreitamente vinculada à situação originária, a ponto de as regras desta atuarem de forma condensada e comprimida, ou seja, a memória da situação inicial atrai para a atitude imaginativa a própria ação. Com o desenvolvimento do brincar, há um movimento em direção à realização consciente de seu propósito, pois, para o autor, é o propósito que justifica a brincadeira e sustenta a atividade. Pode-se ainda compreender que esse propósito se torna o objetivo principal do brincar, determinando a atitude afetiva da criança em relação a essa atividade. Por fim, chega-se ao estágio em que as regras emergem, e quanto mais rígidas se tornam, maiores são as exigências sobre a atuação da criança, bem como sua regulação da atividade, tornando o brincar mais tenso e mais intenso.

Dessa forma, as características incidentais e secundárias do brincar passam a ocupar a posição central na esfera imaginativa. Nesses termos, Vygotsky (1978) reafirma P. Blonsky ao afirmar que o comportamento somente pode ser compreendido enquanto uma história de comportamento – isto é, um processo dialético do desenvolvimento infantil no qual realidade, percepção e cognição atuam para alimentar e produzir a ação criativa da imaginação (Pino, 2016). Todavia, Vygotsky (1978) enfatiza veementemente, em oposição a Koffka, que o brincar não é o protótipo da atividade diária da criança, já que, para o autor russo, no brincar a ação é subordinada ao sentido, enquanto na realidade ocorre o contrário.

Além disso, Daniel Borisovich Elkonin (2009) reafirma que, na brincadeira, mesmo que a criança utilize objetos correspondentes ao real, seu uso é distinto, pois há uma ação performática na brincadeira que não corresponde à ação da vida real em si.

Por sua vez, Pino (2016) nos lembra que o brinquedo está inserido na atividade humana como produção com propósito – é o objeto sobre o qual a atividade se debruça, seja por meio de instrumentos materiais (Marx), seja por meio de instrumentos simbólicos (Vygotsky). Com base nesse argumento, é necessário refletir sobre o sentido do brinquedo com seu propósito

antirracista, ou, em outras palavras, sobre o potencial de sentidos afirmativos que carrega em si.

Assim, ao tratar da presença dos brinquedos no trabalho pedagógico da pré-escola, considera-se pertinente a existência de um ambiente que favoreça a capacidade de imaginação tanto do adulto quanto da criança. Ao brincar, a criança se humaniza, aprende a afirmar sua identidade, cria vínculos afetivos duradouros e desenvolve novas formas de pensar e agir como sujeito histórico e social. Além disso, a criança, enquanto sujeito brincante e lúdico, precisa ser reconhecida em suas ações e particularidades, para que tenha oportunidades estimulantes em favor de seu desenvolvimento.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Por conseguinte, é por meio da ação do brincar com o uso do objeto-brinquedo que a criança elabora, progressivamente, um conjunto de possibilidades e descobertas essenciais para (re)criar, brincar e aprender em um território marcado por desafios e pela construção do conhecimento. Essa questão é fundamental, visto que a Base Nacional Comum Curricular estabelece que as interações e a brincadeira sejam eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil. Nesse sentido, explicita que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Na experiência brincante da criança, parte-se do princípio de que o brinquedo exerce um papel relevante no processo de desenvolvimento – seja para a aquisição de valores e habilidades psicomotoras, seja para o estímulo à criatividade, à simbolização, à afetividade e ao autoconhecimento.

Assim, a partir dessas vivências, “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37).

O jogo e educação infantil: (re)criação, jogo e aprendizagem na pré-escola

Na vida cotidiana, são inúmeras as situações em que a brincadeira desperta nas crianças o desejo de aprender, de se desenvolver e de interagir com os colegas. Desde a mais tenra idade, surge a necessidade de resolver desafios e, especialmente, de potencializar o autoconhecimento. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira não devem ser encarados como imposições, mas sim como condições e necessidades próprias da infância. Para Vygotsky (1978), a busca por soluções diante de contextos sociais é um artefato cultural, e não uma condição inata.

A complexidade do desenvolvimento infantil exige considerar a importância da brincadeira no processo de humanização da criança, tanto como realização concreta quanto como resultado intencional de sua imaginação. Como afirma o autor:

A relação entre brincar e desenvolvimento pode ser comparada à relação entre instrução e desenvolvimento, mas o brincar fornece um contexto para mudanças nas necessidades e na consciência de uma natureza muito mais ampla. O brincar é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. Ação no âmbito imaginativo, em uma situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação de planos de vida real e motivos volitivos – tudo isso aparece no brincar e faz dele o nível mais elevado de desenvolvimento na pré-escola (Vygotsky, 1967, p. 16).

Partindo desse pressuposto, é importante compreender que a infância é um período especial no curso do desenvolvimento humano. Trata-se da fase em que o mundo se torna um convite à exploração, elaboração e reelaboração do conhecimento – mediadas pela atividade do ser humano, sobretudo em seu brincar –, indo além da simples manipulação de objetos ou da reprodução de hábitos (Vygotsky, 2004).

No contexto da educação infantil, a atividade lúdica é, sem dúvida, uma das formas mais eficazes para o pleno desenvolvimento da criança, pois constitui a própria expressão da infância. Ao brincar, as crianças se divertem, se conhecem, aprendem e descobrem o mundo, promovendo transformações qualitativas (Vygotsky, 1978).

A criança não é um ser passivo. Ao interagir com sujeitos mais experientes, constrói sua identidade e seu lugar no mundo, elaborando e reelaborando ideias sobre as situações que vivencia. Ao se relacionar com os outros, aprende e constrói conhecimentos: aquilo que é inicialmente externo, social e coletivo torna-se interno, individual e próprio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e o brincar, promovendo a imersão das crianças em diferentes linguagens, formas de expressão e vivências com outras

crianças e grupos culturais. Nesse sentido, a educação infantil precisa oferecer um espaço em que a criança possa se movimentar, explorar objetos, interagir com outras crianças e com adultos, e também exercer o direito de brincar sozinha, se assim desejar.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 33), por sua vez, ressalta que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças: “Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

A esse respeito, Kishimoto (2010) acrescenta que qualquer jogo ou brincadeira traz benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desde que sejam respeitadas a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança. Quando essas condições são garantidas, a função educativa do brincar colabora para o desenvolvimento integral da infância. O valor do jogo e da brincadeira está na experimentação, por meio da qual a criança atribui sentidos, compreende e integra os conhecimentos trazidos pela ação lúdica aos saberes já conhecidos e internalizados.

Além dessas características, o jogo e a brincadeira são, por natureza, motivadores, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da curiosidade. Assim, escolher adequadamente o momento, o tipo e, especialmente, a maneira como um jogo ou brincadeira com temática racial entra na sala de aula faz toda a diferença entre a produção de um conflito exacerbado e improdutivo, e a criação de um clima lúdico e afetivamente propício à aprendizagem.

Outrossim, essa interação social deve superar a ideia de que toda ludicidade é positiva. O(a) educador(a) precisa conduzir a construção de novas categorias de acolhimento e pertencimento racial que, em muitas situações, tendem a ser marcadas por práticas discriminatórias contra crianças negras.

Em resumo, a escolha de brincadeiras mediadas pelo educador pode criar um ambiente no qual a criança desenvolva transformações qualitativas no sentido afirmativo da racialidade, pois ela poderá organizar suas próprias ações em consonância com o comportamento social esperado (Vygotsky, 1978).

Acreditamos, desse modo, que os olhares voltados para as experiências lúdicas e espontâneas, nas quais a criança é protagonista do brincar, potencializam com riqueza suas

O jogo e educação infantil: (re)criação, jogo e aprendizagem na pré-escola

descobertas e conquistas em todas as áreas do desenvolvimento. Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças são potencialmente capazes de construir seus próprios modos de brincar por meio de processos imaginativos, simbólicos, expressivos e criativos – e que não há uma idade “apropriada”, uma vez que as crianças desenvolvem sua sensibilidade em ambientes que incentivam tais vivências.

Para tanto, é necessário garantir espaços educativos e lúdicos nos quais a criança possa ser protagonista de sua própria experiência, tendo a oportunidade de criar vínculos positivos, elaborar livremente seus pensamentos e fantasias. É importante potencializar o repertório infantil com diversas vivências – brincadeiras dirigidas, de faz de conta, cantadas, musicais, ou com brinquedos feitos de materiais do cotidiano.

A educação infantil precisa garantir o acesso à experiência humana acumulada, de modo a ampliar as possibilidades de ver, saber, entender, sentir e fazer da criança pequena.

No contexto pedagógico, os ambientes educativos nos quais se realizam as brincadeiras devem ser fisicamente estruturados segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança.

Cabe ao educador, como adulto social mais experiente (Vygotsky, 1998), incentivar as crianças a brincar, organizar os espaços internos e externos da escola, dispor os brinquedos e o mobiliário de maneira adequada, sem deixar de lado seu papel fundamental de oportunizar um ambiente acolhedor e antirracista (Cavalleiro, 2000).

Davis e Oliveira (1994) afirmam que, de acordo com os pressupostos vygotskyanos, é na interação professor-criança e criança-criança que o conhecimento e suas formas de expressão são construídos e transformados. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o saber se desenvolve de forma interacional, por meio da linguagem e da mediação do conhecimento.

Sob a mediação do educador infantil, é possível promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, especialmente em situações sociais e lúdicas voltadas à criação de jogos e brinquedos com materiais recicláveis.

Contudo, é por meio da experiência de autonomia pedagógica – voltada ao desenvolvimento de atitudes, e não à condução regrada do brincar – que a mediação pode favorecer o crescimento da autonomia infantil (Gallimore; Dalton; Tharp, 1986).

Essa proposta se justifica pela necessidade de compreender que o jogo ou brinquedo pode ser construído e não apenas consumido por meio da Indústria Cultural, além de

representar uma alternativa economicamente viável no processo de ensino-aprendizagem sobre educação ambiental.

Nesse processo, a mediação do professor é importante para estimular nas crianças práticas como a coleta seletiva, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância – o que, por sua vez, pode ser um grande potencializador de qualidades humanas transformadoras.

Para que o trabalho aconteça de forma significativa, é necessário que o educador desenvolva uma ação intencional por meio do planejamento de ações educativas e afirmativas voltadas à compreensão crítica da educação lúdica e ambiental. Isso se refere especialmente à mediação do conhecimento historicamente acumulado em favor da transformação do pensamento da criança sobre o meio ambiente e a realidade social (Scardua, 2009).

O educador deve selecionar temas de forma criativa, e o uso de jogos confeccionados com materiais recicláveis pode mediar esse processo, pois permite que a criança conheça e cuide do mundo de forma lúdica, consciente e crítica.

Em outras palavras, as atividades externas respondem pelas operações concretas que oferecem condições para o desenvolvimento de operações internas, tais como a elaboração de significados pelas crianças (Vygotsky, 1978).

Antes mesmo de serem utilizados para a confecção de jogos, os materiais recicláveis – ou “sucata” – já se mostram ricos para o aprendizado, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades como classificação, seriação, análise, quantificação e organização (por origem, tipo, textura, cor, forma e tamanho). Trabalhar com material reciclável na escola é, portanto, bastante válido para auxiliar o processo de aprendizagem.

A sucata estimula a percepção tátil e visual, a acuidade auditiva, a coordenação motora, a linguagem oral e a expressão corporal. Ela se caracteriza pela flexibilidade: nada é rígido; tudo pode ser adaptado, permitindo que a criança exercite a resolução de problemas e o raciocínio hipotético, mesmo quando ainda não percebe que está realizando tais operações cognitivas.

Por outro lado, ao confeccionar jogos com esse tipo de material, o aluno desenvolve também a afetividade, à medida que seus colegas e professores reconhecem suas capacidades – o que é um fator relevante para a autoestima.

Sendo assim, quando se pensa em uma proposta de ensino que utiliza jogos e brinquedos na escola com uma perspectiva educativa, é preciso lembrar que isso não significa transformar a escola em um parque de diversões, nem tampouco escolarizar o brincar.

Numa proposta de educação lúdica, há sempre uma linha tênue entre o espaço escolar e o espaço da brincadeira, que deve ser garantida, de forma que ambos preservem suas características e funções.

A boneca: uma proposta lúdica para o trabalho na pré-escola

O trabalho pedagógico na pré-escola precisa pautar-se na organização de um ambiente rico em aprendizagens, de modo a propiciar às crianças a possibilidade de descobrir o saber a partir de vivências cotidianas com diferentes materiais, espaços, brinquedos, jogos e brincadeiras. Em específico, apresentamos a pertinência do brincar com brinquedo construído a partir de materiais recicláveis, que, no caso deste texto, se materializa na proposta lúdica de trabalho na pré-escola a partir de “A Boneca”.

O educador precisa levar em consideração que, por ser uma proposta educativa afirmativa, ela também deve ser antirracista. Em outras palavras, é necessário que se trate a questão racial para evitar dois processos nocivos: o silenciamento e a produção de imagens baseadas em um imaginário social racista.

Nesses termos, a ação poderá ser antirracista por meio de diálogos e debates sobre categorias cognitivas e emocionais que envolvem o imaginário e as práticas sociais brasileiras. Se houver silenciamento por parte do professor, ainda que por receio de gerar constrangimentos, isso pode acabar gerando o próprio constrangimento sobre crianças negras (mesmo que ainda não tenham consciência disso) e/ou sobre crianças oriundas de casamentos inter-raciais, diante de piadas ou comentários feitos por colegas que não têm acesso a informações capazes de desconstruir a perpetuação do racismo estrutural – ou seja, do lugar social que se atribui ao negro em razão da herança colonial e de sua atualização cotidiana.

Com efeito, é urgente que a prática docente invista em ações pedagógicas que ofereçam informações e construam ambientes acolhedores para dúvidas e esclarecimentos sobre a importância do povo negro para o Brasil e para a humanidade – considerando que a origem da nossa espécie, *Homo sapiens sapiens*, assim como das primeiras formas de organização social, política, tecnológica e religiosa, têm origem na experiência e na imaginação humana no continente africano.

A produção e a brincadeira com a boneca negra, realizadas coletivamente, tendem a afirmar o sentido social positivo do pertencimento racial negro (Silva, 2024). Além disso, é a negritude da nossa boneca que pode permitir a transição da operação externa com o brinquedo para a afirmação simbólica da negritude na imaginação – como uma operação positiva e intencional que se reverta em realidade (Vygotsky, 1978).

A parceria estabelecida entre projetos de extensão e pesquisa da Universidade Estadual de Londrina motivou reflexões mais aprofundadas sobre novos sentidos no trabalho docente com crianças de 4 e 5 anos. Para além do que já vem sendo feito, buscou-se criar novas possibilidades de (re)criar, com o uso de materiais recicláveis, brinquedos que estimulem a aprendizagem integral, em consonância com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), especialmente o campo “O eu, o outro e o nós”.

Esse movimento do pensamento está voltado à compreensão mais digna do papel do brinquedo – tanto o tecnológico quanto o confeccionado – e suas interfaces com a experiência do brincar em espaços infantis, a fim de garantir uma ação intencional de mais qualidade desde a primeira infância. Sobre isso, Saviani (2003, p. 13) afirma:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Acreditando que cabe ao(à) professor(a) descobrir as formas mais adequadas para promover o ensino dialogado com a atividade lúdica e humanizadora, propomos a desmistificação do conceito de brinquedo e brincar, a partir de concepções emancipatórias do lúdico como processo de manifestação e de interação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e, sobretudo, como necessidade de interação social e formação do pensamento elaborado e crítico.

Com efeito, a construção coletiva de uma boneca negra rompe com o silenciamento vivido por muitas crianças negras em seus lares, em razão da pouca consciência racial presente em seu meio familiar – como descrito por Cavaleiro (2000) –, e que o ambiente

pedagógico pode transformar em categorias afirmativas de pertencimento, a partir da escuta atenta às falas das crianças e do direcionamento adequado pelos(as) educadores(as).

Diante disso, o processo metodológico dialoga com os três estágios do desenvolvimento do brincar propostos por Vygotsky (1978). Ao conduzir as ações próximas ao real, o educador mobiliza a realização consciente da brincadeira e, com isso, contribui para que os elementos secundários do brincar assumam lugar central nas relações inter-raciais vividas pelas crianças.

A preparação das atividades pedagógicas e dos objetivos de aprendizagem deve dialogar com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência das crianças da pré-escola, buscando conexões possíveis com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

É preciso considerar a faixa etária, o número de participantes e os campos de experiência a serem explorados. Prevê-se a participação das crianças na coleta e seleção de materiais recicláveis para a criação e confecção da boneca. Esse período – que vai da coleta dos materiais à finalização da boneca – deve estar inserido em um contexto afirmativo sobre a população africana e/ou afro-brasileira, com atividades como a contação de histórias infantis que valorizem o protagonismo negro, destacando positivamente sua humanidade e produções culturais (cabelos crespos, pele preta, roupas coloridas, jovialidade, ritmos e temperos na culinária).

Após esse percurso, propõe-se a escolha coletiva do nome da boneca, como forma de identificação, fortalecimento afetivo e criação de vínculo com o universo simbólico das crianças.

A brincadeira deverá considerar a importância das experimentações imagéticas que fomentem o processo criativo. Parte-se, assim, da percepção e da memória em direção à imaginação criativa, com estratégias para o brincar.

Para exemplificar uma boneca construída – como ilustrado na figura 1 –, apresentamos os materiais utilizados: embalagem de iogurte escura tipo “Danette”, tampas de garrafas de refrigerante (aprox. 60) para comporem braços e pernas, linhas multicores de lã, retalhos tecidos, barbantes (1 metro), miçangas, botão para o nariz e dois olhos (ou tinta para esses traços). Além disso, é importante criar um contexto com ilustrações e histórias que valorizem o protagonismo negro e suas características físicas. Nesta proposta, é apresentada uma

boneca, mas ela pode ser adaptada para a criação de um boneco, com o mesmo propósito educativo.

Figura 1: A Boneca



Fonte: Autores (2025).

A partir disso, o processo de confecção da boneca deve ser realizado em momentos de interação entre o adulto e as crianças, bem como entre os próprios pares, a fim de que todos possam participar ativamente do processo de (re)criação do brinquedo. O brincar – assim como a boneca – nas turmas da educação infantil representa possibilidades que se desenvolvem ao longo da história, muitas vezes entrelaçadas entre o mundo da criação, da invenção, da imaginação, da fantasia, da interação e da aprendizagem.

Nesse sentido, a partir da confecção da boneca (sendo uma por turma), propõe-se desenvolver um universo de experiências com as crianças, por meio da exploração da linguagem, do pensamento simbólico, da criatividade, da imaginação, da fantasia, da organização do raciocínio lógico, das interações raciais entre crianças, entre outros.

Para isso, apresentamos algumas sugestões metodológicas e lúdicas para a exploração da boneca, conforme o Quadro 1. A faixa etária escolhida é de 4 e 5 anos (fase pré-escolar), e o número de participantes corresponde ao total de crianças da sala. A ideia é que, por meio do brinquedo e da mediação docente, as crianças possam interagir, brincar e aprender juntas.

O jogo e educação infantil: (re)criação, jogo e aprendizagem na pré-escola

Quadro 1: Objetivos, Campos de Experiência e brincadeira

Objetivos de aprendizagem	Campos de Experiência	Como brincar
Contar histórias a partir da Boneca	• O eu, o outros e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Escuta, fala, pensamento, imaginação • Traços, sons, cores e formas	A brincadeira pode envolver todas as crianças, sendo mediada pela professora que poderá utilizar a Boneca como brinquedo de contação de história.

Fonte: Autores (2025)

A partir da confecção e da escolha do nome da boneca, é hora de o(a) professor(a) pensar em estratégias lúdicas e potencializadoras de novas aprendizagens com as crianças. É importante ter em mente que o brinquedo é um objeto transacional, visto que, por meio da brincadeira, como apontou Vygotsky (1978), altera-se a ênfase da realidade do objeto (a sucata) para o sentido atribuído à sua confecção e manuseio. Em outros termos: se, na realidade, o denominador é o objeto e o numerador o sentido, na brincadeira há uma inversão dessa relação.

Além disso, a boneca é uma representação simbólica de afetividade que pode impulsionar a construção da humanidade e do pertencimento social da criança. Pode ainda ser uma ferramenta poderosa para promover o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a reflexão sobre as relações étnico-raciais.

Silva e Furlan (2023) consideram fundamental refletir de forma crítica sobre como a sociedade enxerga a infância e a criança, especialmente no que se refere à defesa das diferentes formas de infância. Isso inclui legitimar o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além de promover o combate ao racismo e à discriminação.

A partir da boneca, é possível ampliar as possibilidades lúdicas em torno do pertencimento e do vínculo racial, explorando na criança a linguagem, a imaginação, a fantasia, a capacidade de criar, de inventar e de reinventar. Através da fantasia, a criança é capaz de engendrar novas experiências sobre a realidade brasileira.

Nesse sentido, podemos considerar a importância da imaginação como processo gerador de novas emoções e reflexões, proporcionando experiências que vão além de uma vida passiva ou enquadrada no consumo de regras, personagens e seus adereços e enredos.

Ilka Schapper e Núbia Santos (2019, s/p) reiteram esse posicionamento de Vygotsky (1998, p. 162), afirmando que

A imaginação – que caracteriza uma função superior – depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente, com peculiaridades que a diferenciam da experiência dos adultos. A própria experiência com o meio ambiente, com sua complexidade, com suas (con)tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, no interior das suas interações com o mundo..., a experiência é o material com o qual [a humanidade] ergue seus princípios para a (re)construção e transformação do real.

Podemos aferir que a brincadeira, composta pelos elementos da criatividade e da informação e manipulada pela imaginação, pode oportunizar um novo lugar às crianças negras, tanto no interior da escola quanto na vida social. À medida que o brinquedo aponta para um sentido afirmativo da presença negra – como é o caso da construção coletiva da boneca negra – o conjunto dessas experiências se transforma em memórias infantis. Esse processo de criação de memórias positivas leva em consideração, inclusive, a noção de Costa (2013) a respeito do livro didático: a necessidade de se criarem lugares de memória advém dos lapsos de memória, os quais demonstram que ela não é espontânea.

Ademais, podemos compreender, na educação pré-escolar, que a formação da consciência é um processo constituído por interações e, sendo assim, devemos, como sociedade, selecionar pontos de memória compartilhada e lhes atribuir, por meio da imagem, o direcionamento de uma ancestralidade positiva. Por isso, o ambiente pedagógico, mediado por experiências lúdicas, favorece determinados sentidos de pertencimento e identidade na infância.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o jogo proporciona à criança avanços cognitivos, por meio da apropriação do mundo real, da incorporação de conhecimentos e da integração cultural. Nesse sentido, o jogo permite à criança ir além de seu comportamento habitual, atuando em um nível de desenvolvimento superior ao que ela de fato possui.

Por esse motivo, Vygotsky afirma que o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias do pensamento. Na perspectiva vygotskiana, a ZDP compreende o caminho a ser percorrido pela criança, ou seja, o espaço entre a zona de desenvolvimento potencial e a real.

O desenvolvimento real é determinado por funções cognitivas já consolidadas – conhecimentos, habilidades e formas de agir que a criança é capaz de realizar sozinha. Já o desenvolvimento potencial diz respeito às funções psicológicas em processo de

amadurecimento, ainda não plenamente consolidadas, mas latentes. Esse nível potencial se revela em situações em que a criança depende da orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes para agir.

Em outro texto, Vygotsky (1978) afirma que a brincadeira é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, pois nela se condensam todas as tendências do desenvolvimento. Trata-se, portanto, da principal fonte de desenvolvimento.

Devido à sua dimensão potencial, a ZDP compreende a ação em parceria, com o auxílio de uma pessoa mais experiente, que proponha desafios, questione e forneça pistas sobre as possíveis soluções (Vygotsky, 1998).

A ZDP é, assim, um domínio psicológico em constante transformação, pois aquilo que a criança realiza hoje com ajuda, amanhã poderá realizar de forma independente. É nesse sentido que os jogos e as brincadeiras podem ser considerados excelentes recursos, tanto para favorecer processos em formação quanto para estimular outros que se integrarão ao seu desenvolvimento posterior.

Além disso, a ZDP é um processo que tem a constituição biológica e social como base da aprendizagem. A plasticidade neuronal, conforme apontava Vygotsky, que caracteriza a atividade mental e a memória, deve ser considerada para além da ontogênese. Como destaca Abrisqueta-Gomez (2012), o desenvolvimento da capacidade cognitiva – entendido como produção de novas conexões dendríticas – é consequência da aprendizagem mediada por experiências.

Nesse sentido, há uma necessidade objetiva do brincar como manifestação criativa e inventiva da criança, à luz de relações interativas e lúdicas. São inúmeras as situações em que o brincar e a brincadeira incitam, desde cedo, o desejo de aprender, de se desenvolver e de interagir entre pares, provocando a resolução de situações-problema e, principalmente, a ampliação do autoconhecimento.

Desse modo, o jogo e a brincadeira – especialmente quando confeccionados pelas próprias crianças em atividades lúdicas – não constituem uma imposição, mas sim uma condição e uma necessidade próprias da infância, enquanto atividade criadora e de (re)construção do real (Vygotsky, 1998).

Com efeito, o recorte étnico-racial do brinquedo evidencia sentidos afirmativos e críticos do pertencimento social de crianças negras por meio da experiência. Muito

provavelmente, a criticidade educativa precisa emergir para que não se imponha, de forma adultocentrada, o silêncio diante de falas racistas.

Somente por meio da implicação emancipatória do educador será possível favorecer experiências afirmativas com a negritude e sua plena humanidade (Silva, 2024).

A manutenção de um contexto afirmativo pressupõe dois aspectos intrínsecos: a educação sensorial voltada à capacidade de distinguir sinais – uma vez que, mimeticamente, a sociedade brasileira tende a restringir e generalizar negativamente as características negras, faz-se necessário um ambiente que adeque essa representação perceptiva; e, um trabalho de sensibilização sobre os sentidos compartilhados socialmente em relação à negritude, para captar e desenvolver novas variações imagéticas que emergem da percepção de imagens.

Conclusão

Ao retomar o objetivo principal deste texto, podemos afirmar que a educação infantil carrega em sua própria imanência pedagógica atributos antirracistas que, embora não se atualizem de maneira automática ou restrita, devem proporcionar ao desenvolvimento infantil novas imagens e percepções sensoriais, capazes de ultrapassar as estruturas racistas que historicamente alocam pessoas negras em posições marginalizadas.

É preciso reconhecer que percepção e cognição alimentam e produzem a imaginação – inclusive a imaginação racista –, uma vez que correspondem a processos psicológicos complexos. Para sua transformação, novas imagens e novas regras devem alimentar o imaginário infantil desde a primeira infância.

Esse caminho pedagógico potencializa a capacidade da criança de agir para além do que é visto ou percebido no cotidiano racista, promovendo uma transição de uma semiose negativa – isto é, de um conjunto de interações de sinais marcados por discriminações – para uma semiose positiva.

Se não houver uma adequação perceptual, a criança tenderá a reproduzir as regras sociais vigentes ao longo de seu desenvolvimento, inclusive manifestando essas normas nas brincadeiras.

Considerando que a brincadeira oferece à criança uma nova forma de desejar, é possível ensiná-la a desejar em um campo em que seu desejo modela seu “eu ficcional” e possibilita sua participação na brincadeira com suas próprias regras. Essa composição entre percepção, imagem e cognição representa uma das maiores conquistas da criança por meio

O jogo e educação infantil: (re)criação, jogo e aprendizagem na pré-escola

do brincar, tornando-se base fundamental para suas ações e para a construção da moralidade em seu convívio social (Vygotsky, 1978).

Em outros termos, ao responder ao desafio de uma educação antirracista (Ribeiro; Santos, 2017), a construção e as brincadeiras com a boneca negra mostram-se potencializadoras de uma educação simultaneamente afirmativa e antirracista. Trata-se de uma proposta que orchestra um ambiente acolhedor de dúvidas, debates e esclarecimentos sobre a importância social do povo negro no Brasil.

De modo crítico, essa proposta pode ainda incentivar a aprendizagem de histórias, lendas e danças de matriz africana – tanto durante a construção quanto no manuseio do brinquedo –, tornando o brincar um espaço de pertencimento, consciência e transformação.

Referências

ABRISQUETA-GOMES, Jaqueline *et al.* **Reabilitação neuropsicológica**: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**: uma história de (des)encontros, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Livro didático: lugar de memória. **Cultura Histórica & Patrimônio**. Alfenas, v. 2, n. 1, p. 168-181, 2013. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/13_art_v2n1_costa. Acesso em: 25 jun. 2025.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Ndiphilile**: eu estou viva! São Paulo: Eco Livros, 2015.

ELKONIN, Daniel Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FURTADO, Valéria Queiroz; PIMENTEL Alessandra; MEDEIROS Roberta Delatorre. **Tempo de Brincar, Hora de Aprender**. Londrina: Autor, 2009.

GALLIMORE, Roland; DALTON, Stephanie; THARP, Roland G. Self-regulation and interactive teaching: the effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity, **The Elementary School Journal**. Chicago, IL, v. 86, n. 5, p. 613-631, 1986. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461470>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>. Acesso em: 18 fev. 2025.

RIBEIRO, Patrícia Batista; SANTOS, Roseli Albino dos. Diversidade étnico-racial e as interações sociais na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 985-1000, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1898>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCARDUA, Valéria Mota. Crianças e meio ambiente: A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. **Revista FACEVV**. Vila Velha, n. 3, p. 57-64, Jul./Dez. 2009. Disponível em: Acesso em 03 jul. 2019.

SCHAPPER, Ilka.; SANTOS, Núbia. (RE)Visitando Categorias Teórico-Metodológicas a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 83-93, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7440>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, Alex Sander da; FURLAN, Marta Regina. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil. Dossiê infâncias, racismos e educação infantil. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 92-111, Jan./Jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/90944>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVA, Jefferson Olivatto da. **O pertencimento negro no ensino superior: uma investigação das aprendizagens sociais no cotidiano escolar**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imagination and Creativity in Childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**. Abingdon, v. 42, n. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological process. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Play and Its Role in the Mental Development of the Child. **Soviet Psychology**. Philadelphia, PA, n. 5. p. 6-18, 1967. Disponível em: <https://drbpacademy.com/wp-content/uploads/2021/11/Lev-Vygotsky.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ZAPOROZHETS, Alexander V. **Izbrannye psichologicheskie trudy**. [Trabalhos psicológicos selecionados]. Moscow: Pedagogika, 1986.

Sobre os autores

Jefferson Olivatto da Silva

Doutor em Ciências Sociais; Pós-doutor: História, Educação e Políticas Públicas e Serviço Social. Docente graduação e pós-graduação em Psicologia/UEL e Educação/UNICENTRO.

E-mail: jeffolivattosilva@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6542-1461>

Valéria Queiroz Furtado

Doutora em Educação; Pós-doutora em Educação Física. Docente graduação em Psicologia/UEL.

E-mail: valeriauel@uel.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0810-5598>

Marta Regina Furlan de Oliveira

Doutora em Educação; Pós-doutora em Educação. Docente graduação e pós-graduação em Educação/UEL.

E-mail: mfurlan@uel.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

Recebido em: 27/09/2025

Aceito para publicação em: 12/11/2025