

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Érica Monteiro

**O Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo:
sua contribuição nas oportunidades de interação entre
crianças na primeira infância e seus adultos referência nas
vivências brincantes**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Érica Monteiro

**O Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo:
sua contribuição nas oportunidades de interação entre
crianças na primeira infância e seus adultos referência nas
vivências brincantes**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Neide de Aquino Noffs.

São Paulo
2022

Banca Examinadora

Profª. Dra. Neide de Aquino Noffs

Profª. Drª. Marina Graziela Feldmann

Profª. Drª. Vera Lucia Anselmi Melis Paolillo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Sesc São Paulo, por ter oportunizado a realização de um sonho.

Agradeço a gerência do Sesc Santo André pelo apoio, especialmente à Melina Izar Marson, sempre disposta a prontamente auxiliar, desde o início do processo.

Agradeço as minhas companheiras de trabalho, Sheila Sodré e Tábata Barboza, educadoras do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, pela parceria, por toda a paciência e compreensão das necessidades acadêmicas. Sem a tranquilidade de saber que estávamos de mãos dadas nesta aventura, eu não teria conseguido ir adiante.

Agradeço a minha técnica de referência, Gisele Lopes, que junto à supervisão e coordenação de programação do Sesc Santo André viabilizou para que eu tivesse tempo de qualidade garantido para me concentrar em escrever esta dissertação.

Agradeço a Andréa Matos da Fonseca, técnica da Gerência de Administração de Pessoas (GEAP) e Rosana Abrunhosa, técnica da e Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS) do Sesc SP. Cada documento providenciado, cada e-mail respondido, cada conversa acolhedora, cada abraço afetuoso e cada reunião de alinhamento foram preciosos neste processo.

Agradeço as crianças e as famílias do Espaço de Brincar do Sesc Santo André por terem aguçado minha curiosidade, por serem tão generosas ao aceitarem se doar às brincadeiras e atividades lúdicas, permitindo que eu pudesse ter material para esta pesquisa.

Agradeço a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por ter me acolhido de maneira tão especial e pelo comprometimento com minha formação.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dra. Neide Noffs, pelo suporte e disposição, cuidado e carinho, assistência e amparo em meus momentos de angústia. Obrigada!

Agradeço a Prof^a. Dra. Marina Graziela Feldmann por ser inspiração, por ser militância em momentos sombrios, por ser educadora potente e comprometida, por estar sempre de prontidão a auxiliar e por suas contribuições poderosas não só para minha formação, mas para a transformação que tanto desejamos no mundo! Que honra poder ter sido sua aluna.

Agradeço a Prof^a. Dra. Sueli Marquesi por suas colaborações riquíssimas em minha jornada neste desafio que é a Escrita Acadêmica. Jamais voltarei a ser a mesma depois de vocês.

Agradeço a Prof^a. Dra. Vera Melis, por tão generosamente ter aceitado compor esta banca e pela forma carinhosa e cuidadosa de fazer seus apontamentos, importantíssimos para a melhoria desta pesquisa.

Agradeço as minhas colegas de mestrado, as queridas “mãos amigas”, especialmente Cassia Avila Duarte, por ser sempre tão generosa, solícita e prestativa, e principalmente pelo ombro amigo, tão necessário nos momentos difíceis pelos quais passamos. *Tamo junta*, amiga!

Agradeço a minha mãe, que sempre esteve na primeira fila na torcida por mim, que acreditou em mim mais do que eu mesma nesse processo todo.

Agradeço a sorte e privilégio de ter tantas mulheres maravilhosas e inspiradoras ao meu redor. Vocês são todas imbatíveis! Todo o meu amor a vocês!

Agradeço também ao meu pai, por sua boa vontade em acreditar genuinamente que eu sou a pessoa mais inteligente da Universidade (risos).

Agradeço ao meu lindo e amado marido por tamanha fé em minha capacidade, pela paciência para as inúmeras ausências, por tamanho apoio em todas as muralhas escaladas ao longo desta jornada (e pelos curativos para os eventuais machucados, e pelos lenços para as muitas lágrimas), por ler paciente e incansavelmente meus trechos e opinar sinceramente sobre eles, e por nunca, jamais interromper meus voos, meus sonhos! Gratidão pela parceria e por estar sempre comigo, sempre me apoiando nos meus “eu quero é mais”!

Agradeço aos meus amigos e demais familiares que me suportaram em todas as vezes que eu disse “tenho que estudar” para justificar minhas ausências ou as idas embora mais cedo dos compromissos.

Agradeço meus sobrinhas, que mesmo à distância - e sem nem fazerem ideia disso - me emocionam, inspiram e fazem com que eu queira ser sempre minha melhor versão para cada criança que passa em minha vida. Um dia vocês saberão.

Agradeço a sorte de estar viva, sobrevivente à pandemia de Coronavírus, doença que ceifou as vidas de quase 700.000 pessoas brasileiras, devido à incompetência e irresponsabilidade de um governo negacionista, fascista e desumano, que propositalmente atrasou a compra de vacinas. Todo meu respeito a cada uma dessas vidas perdidas.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. (FREIRE, 1987, p. 45).

Monteiro, Érica. **O Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo: sua contribuição nas oportunidades de interação entre crianças na primeira infância e seus adultos referência nas vivências brincantes.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 104 f.

RESUMO

O presente estudo é uma dissertação que versa sobre a magnitude das potências e delicadezas do ato de brincar, visando contribuir para além das concepções e conceitos sobre o tema, apresentando o brincar como importante elemento para o desenvolvimento global e aprendizado de todas as pessoas ao longo da vida. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa Educação Infantil e o Brincar na Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tem sua relevância no que concerne a compilar estudos que mostram os efeitos das atividades lúdicas em diversas fases do desenvolvimento do ser humano, além de buscar relatórios de observação de educadoras, sobre as experiências de mães que se dispuseram a brincar com suas crianças, envolvendo-se de fato nas vivências brincantes, relatando as diferenças observadas entre o antes e o pós brincar e quais as sensações experimentadas com as crianças dentro de um espaço adequado e favorável para tal. Assim sendo, faz-se necessário imergir nos estudos de pensadores considerados clássicos na educação, e pensadoras contemporâneas brasileiras que discutem educação e brincar, no intuito de refletir sobre o lugar deste fenômeno e a importância de um espaço seguro e apropriado para que as vivências lúdicas possam se desenvolver. À luz dos pensamentos de Kishimoto (2007, 2013, 2021), Melis (2011, 2018, 2019), Noffs (2000, 2003, 2016, 2018), Oliveira-Formosinho (2007, 2019), Piaget (2005, 2020, 2021), Vygotsky (2008, 2009, 2014), Wallon (2007, 2015) e Winnicott (2021), a pesquisa busca responder algumas questões norteadoras: em que situações o Espaço de Brincar do Sesc São Paulo pode contribuir para o processo de interação, entre família e criança? Quais as implicações do brincar para as pessoas adultas que frequentam o espaço físico do Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo? A presente dissertação, tem como objetivo geral definir o Espaço de Brincar do Sesc São Paulo como espaço de interação entre adulete(s) referência e criança – (adulete referência é a pessoa - ou as pessoas - que estão cuidando da criança naquele momento, podendo ser a mãe, o pai, cuidadoras profissionais, professoras), apresentando benesses obtidas quando bebês e crianças na primeira infância – até 6 anos de idade - têm a oportunidade de brincar juntas, no que diz respeito ao fortalecimento de seu vínculo afetivo. Tem-se como objetivos específicos, observar o ambiente como propiciador da exploração e das vivências no brincar em todas as idades; compreender qual a atribuição de educadores na mediação das vivências brincantes no ambiente educacional; documentar a existência, importância e potência do Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo como equipamento público de lazer e educação não-formal para a primeira infância, elucidando seus estudos sobre o livre brincar, sobre a utilização do material não estruturado e principalmente sobre a necessidade de adulete referência da criança estar envolvida nas atividades lúdicas e no contexto do espaço. O lócus da pesquisa é o Espaço de Brincar do Sesc São Paulo – Unidade Santo André e a metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Os dados advêm de consulta à relatórios elaborados entre 2019, 2021 e 2022, preparados mediante observação do contexto lúdico entre famílias e crianças, somados às ações dialógicas realizadas com cinco mães frequentadoras

do local, cujos filhos tem idades entre 2 e 5 anos. Com base nos documentos obtidos, pode-se dizer que o ato de brincar influencia na sensação de bem-estar das pessoas. Da mesma forma, brincar com seus filhos proporciona maior proximidade, melhor qualidade na relação e interação entre ambos. Portanto, pode-se concluir que brincar é uma ferramenta fundamental para que haja desenvolvimento global ao longo da vida e possibilita, quando em companhia de pessoas referências de afeto, a otimização da qualidade de interação entre os pares, contribuindo assim para aumento de vínculo entre eles.

Palavras-chave: Brincar; Crianças; Adultos; Programa Espaço de Brincar; Sesc São Paulo.

ABSTRACT

The present study is a dissertation that deals with the magnitude of the powers and delicacies of the act of playing, aiming to contribute beyond the conceptions and concepts on the subject, presenting playing as an important element for the global development and learning of all people throughout of life. The research is part of the line of research Early Childhood Education and Play in Educator Training, of the Graduate Program in Education: Curriculum, of the Pontifical Catholic University of São Paulo and is relevant in terms of compiling studies that show the effects of ludic activities in different phases of the development of the human being, in addition to looking for observation reports from educators, about the experiences of mothers who were willing to play with their children, actually getting involved in the playful experiences, reporting the differences observed between before and after playing and what sensations were experienced with the children within an adequate and favorable space for this. Therefore, it is necessary to immerse in the studies of thinkers considered classics in education, and contemporary Brazilian thinkers who discuss education and play, in order to reflect on the place of this phenomenon and the importance of a safe and appropriate space for the ludic experiences can develop. In light of the thoughts of Kishimoto (2007, 2013, 2021), Melis (2011, 2018, 2019), Noffs (2000, 2003, 2016, 2018), Oliveira-Formosinho (2007, 2019), Piaget (2005, 2020, 2021), Vygotsky (2008, 2009, 2014), Wallon (2007, 2015) and Winnicott (2021), the research seeks to answer some guiding questions: in which situations can the Espaço de Brincar at Sesc São Paulo contribute to the interaction process between family and child? What are the implications of playing for adults who use the physical space of the Espaço de Brincar Program at Sesc São Paulo? This dissertation has the general objective of defining the Espaço de Brincar at Sesc São Paulo as a space for interaction between adult(s) reference and child - (adult reference is the person - or people - who are taking care of the child at that moment, which may be the mother, father, professional caregivers, teachers), presenting benefits obtained when babies and children in early childhood - up to 6 years old - have the opportunity to play together, with regard to strengthening their affective bond. The specific objectives are to observe the environment as a facilitator of exploration and experiences in playing at all ages; understand what is the attribution of educators in the mediation of playful experiences in the educational environment; to document the existence, importance and power of the Espaço de Brincar Program of Sesc São Paulo as a public leisure facility and non-formal education for early childhood, elucidating its studies on free play, about the use of non-structured material and mainly about the need for the adult reference of the child to be involved in playful activities and in the context of space. The locus of the research is the Espaço de Brincar of Sesc São Paulo - Santo André Unit and the methodology adopted consists of bibliographical and documentary research with a qualitative approach. The data come from consulting reports prepared between 2019, 2021 and 2022, prepared by observing the playful context between families and children, added to dialogic actions carried out with five mothers who frequent the place, whose children are aged between 2 and 5 years. Based on the documents obtained, it can be said that the act of playing influences people's sense of well-being. In the same way, playing with your children provides greater proximity, better quality in the relationship and interaction between them. Therefore, it can be concluded that playing is a fundamental tool for global development throughout life and makes it possible, when in the company of affectionate people, to optimize the quality

of interaction between peers, thus contributing to an increase in the bond between they.

Key words:Play; Kids; Adults; Space to Play Program; Sesc Sao Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brincatário: autorretrato. Sesc Santo André.....	15
Figura 2 - Bora brincar!	22
Figura 3 - Caminhos do Brincar: crianças brincando livremente. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	25
Figura 4 - Criança brincando com móbile de caixa de papelão. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	29
Figura 5 - Bebê brincando com instalação artística do teto. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	30
Figura 6 - Bebês interagindo, observando brinquedo e brincar de outro. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	32
Figura 7 - Um bebê experimentando posições com o corpo e ao fundo, outro bebê empurrando almofadinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	33
Figura 8 - Bebê interessado em almofadinhas coloridas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	33
Figura 9 - Bebê descobrindo objetos diversos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	33
Figura 10 - Bebê brincando de fazer comidinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	36
Figura 11 - Criança escalando pilha de almofadinhas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	38
Figura 12 - Crianças brincando de mamãe e filhinhos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	39
Figura 13 - Bebê colocando bonecas para dormir. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	39
Figura 14 - Criança no esconderijo, criado com caixas plásticas e tecidos coloridos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	40
Figura 15 - Bebê interagindo com adultos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	41
Figura 16 - Lousa. Adulto também brinca. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	42
Figura 17 - Mãe brincando de criar roupas com os tecidos do EB. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	44
Figura 18 - Vamos passear! Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	46
Figura 19 - Filhotes de pelúcia com roupinhas de boneca: intervenções do público. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	48
Figura 20 - Mãe e bebê interagindo com peça lúdica. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	52
Figura 21 - Mãe montando quebra-cabeça com sua criança. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	52
Figura 22 - Mãe e filho brincando de casinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	53
Figura 23 - Caixa dos tesouros contemplando diversidade de materiais, texturas e temperaturas, configurando “surpresas” para as crianças,. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	53
Figura 24 - Bicho preguiça e seu filhote. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	56
Figura 25 - Tartaruga marinha e seu filhote. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	56
Figura 26 - Bichos de pelúcia, no rio de tecido. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	56

Figura 27 - Material não estruturado empilhado. Espaço de Brincar do Sesc Santo André..	56
Figura 28 - Material não estruturado organizado por tons. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	56
Figura 29 - Material não estruturado organizado por formato: redondo. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	58
Figura 30 - Quebra-cabeças em madeira: macaco. Espaço de Brincar. Sesc Santo André..	59
Figura 31 - Quebra cabeças em madeira: araras. Espaço de Brincar. Sesc Santo André....	59
Figura 32 - Bonecas de pano diversas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	59
Figura 33 - Bonecas de pano pretas e várias roupinhas.Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	59
Figura 34 - Boneca de pano gorda. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	60
Figura 35 - Cabana feita com cabos de vassoura e coberta com tecido de chita, abrigo de serpente com filhotinho. Espaço de Brincar.....	60
Figura 36 - Crianças montando cabana de cabos de vassoura, com tecidos coloridos diversos, em cima de esteira de palha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	60
Figura 37 - Identidade visual Semana Mundial do Brincar 2022.....	61
Figura 38 - Identidade visual Cuidar de quem cuida 2021 – 2022.....	62
Figura 39 - Criança brincando com material não estruturado. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	62
Figura 40 - Entrada do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.....	63
Figura 41 - Lousa com painel da floresta. Espaço de Brincar.....	64
Figura 42 - Painel da floresta - Mata Atlântica em destaque. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	64
Figura 43 - Painel da floresta – Mata Atlântica, materiais não estruturados e bichos de pelúcia. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	65
Figura 44 - Painel de madeira com pássaros. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	65
Figura 45 - Baú com tecidos em diversas cores, texturas e temperaturas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	66
Figura 46 - Peça lúdica em madeira, remetendo à fauna nativa. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	66
Figura 47 - Vista longitudinal do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.....	67
Figura 48 - Estacionamento de carrinho de bebê. Espaço de Brincar. Sesc Santo André....	67
Figura 49 - Sapateira do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.....	68
Figura 50 - Criança brincando com material não estruturado utilizando o armário como apoio. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	69
Figura 51 - Espaço de Brincar “brincado”. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	71
Figura 52 - Encontros Brincantes. Mapa do Quintal: memórias e brincadeiras. Sesc Santo André.....	72
Figura 53 - Professora brincando com alunes. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.....	73
Figura 54 - Fachada do Sesc Santo André.....	75
Figura 55 - Esquema para utilização NVIVO11.....	85
Figura 56 - Nuvem de palavras extraída dos relatórios documentados no Espaço de Brincar do Sesc Santo André.....	88
Figura 57 - Nuvem de palavras extraída do capítulo “O Brincar”	88
Figura 58 - Nuvem de palavras extraída do capítulo “O Espaço de Brincar do Sesc São Paulo”.....	89

Figura 59 – Análises de <i>clusters</i> : Relatórios documentados no Espaço de Brincar do Sesc Santo André.....	91
Figura 60 – Análise de clusters: Capítulo “O Brincar”.....	92
Figura 61 – Análise de clusters: Capítulo “O Espaço de Brincar do Sesc São Paulo”.....	93
Figura 62 - Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.....	94
Figura 63 . Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.....	95
Figura 64 . Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EB	Espaço de Brincar
GEPSE	Gerência de Programas Sociais
GEPROS	Gerência de Estudos e Programas Sociais
GTI	Gerência de Tecnologia e Informação
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais.
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Sesc	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
Tomara que um dia a gente pare de dar tanto trabalho para as crianças. Bora brincar!	22
Pequeno manual de como brincar com um adulto em 10 passos.....	22
CAPÍTULO 1 – O Brincar	25
1.1 O Brincar e a criança	28
1.2 O Brincar e as pessoas adultas	42
CAPÍTULO 2 – O Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo	47
2.1 O Espaço de brincar do Sesc Santo André.....	62
2.2 O Sesc.....	74
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa	76
CAPÍTULO 4 – Observação e Discussão dos Dados	85
CAPÍTULO 5 – Reflexões e Considerações	97
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Sobre os brincarés na vida, o comprometimento com a brincadeira

“Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente”.

(FREIRE, 1996, p. 20)

Figura 1 - Brincatório: autorretrato. Sesc Santo André.



Fonte: Foto de Guilherme Luiz Carvalho (2021).

Impossível conter a emoção ao refletir sobre a retrospectiva dos caminhos que me trouxeram até aqui. Fui uma criança que brincou de ser professora e de cuidar de outras crianças durante toda a infância, logo, sabia que minha jornada seria atravessada por este lugar. Aprendi a ler ainda muito pequena, com os gibis da Turma da Mônica, que meu pai “assinava” e minha mãe nem sempre podia ler quando eu

queria. Teimosa que sempre fui, comecei a prestar atenção às letras e aos sons que elas representavam, e então, Cascão, Cebolinha e Magali me ajudaram a realizar a mágica da leitura, ainda na primeira infância.

No Ensino Médio, fui tomada por um grande encantamento ao ver minha professora de ginástica artística (olímpica, na época), realizar transformações incríveis nos movimentos de todos seus alunos. Entrávamos na aula sem saber executar nenhum movimento minimamente complexo e poucos meses depois estávamos contrariando as leis da gravidade saltando, fazendo parada de mãos, explorando a desconhecida amplitude da flexibilidade corporal ao fazer pontes e espacates. E foi então que eu descobri a professora que eu queria ser.

Cursei Educação Física e, já no primeiro mês de faculdade, estava estagiando com a querida mestra que me inspirou. Segui sendo professora de Ginástica na escola, atuando ao mesmo tempo como professora de Educação Física na educação formal, iniciando ao mesmo tempo meu trabalho como professora de atividade física para idosos e idosos na educação não formal. Foi um tempo de muito aprendizado, amadurecimento e então, no ano de 2008, surgiu a oportunidade de prestar o processo seletivo para educadora de atividades físicas no Sesc.

Com muita alegria fui aprovada e passei a integrar a equipe do setor físico-esportivo. Ao chegar na minha Unidade, o Sesc Santo André, deparei-me com um grupo enorme e muito apaixonante de crianças que fazia parte do Programa Curumim, que atende crianças de 7 a 12 anos. Foi encantamento à primeira vista e após manifestar meu interesse em contribuir com aquele trabalho surgiu uma vaga para atuar com aquelas crianças, o que muito me alegrou, ensinou e fortaleceu.

Após 10 anos de atuação no Curumim, arquitetou o Universo para que eu migrasse para o Programa Espaço de Brincar, que atende bebês e crianças de até 6 anos de idade juntamente com seus acompanhantes, adultos referência de seu afeto (podem ser mães, pais, familiares, professoras, cuidadoras, profissionais).

Fez-se necessário o mergulho nos estudos sobre essa faixa etária e então, eu pude experimentar a nova alegria de conseguir enxergar a importância e potência de um espaço com o olhar voltado às necessidades deste público. Ao observar o comportamento de seus frequentadores, tive a chance de perceber que o Programa Espaço de Brincar, junto a seu espaço físico, trazia benefícios inúmeros não só às crianças, mas às pessoas adultas que as acompanhavam, pois até mesmo as pessoas

que se mostravam mais resistentes ao ingresso e participação nas propostas do oferecidas, saíam sorrindo e agradecidas ao final da experiência.

Surge assim a curiosidade de melhor entender quais são esses benefícios e quais os elementos que fazem parte deste cenário (humanes e não humanos) que podem contribuir para a questão que dá origem ao presente estudo. Em que situações o Espaço de Brincar poderia contribuir para o processo de interação família – criança? Quais as implicações do brincar para as pessoas adultas que frequentam o Espaço? Qual a relevância do Espaço de Brincar do Sesc para a possibilidade de um brincar seguro para as famílias?

Sobre as questões norteadoras de pesquisa, Guerra, (2022, p. 151) explana que “a questão, pode se configurar como o primeiro instrumento de pesquisa, como a centelha que ilumina o início do processo.” Para ela,

“mesmo quando a questão é abstrata, fantástica, teórica, não importa: em todo caso, em certa parte de sua definição, ela se deparou com uma questão gerada por um encontro que atingiu os olhos e mãos e com eles o coração e a mente.” (GUERRA, 2022, p. 159)

A investigação já havia começado e eu nem havia percebido. Conseqüentemente tem-se por objetivo geral do presente estudo definir o Espaço de Brincar do Sesc como espaço de interação entre adultes(s) referência e criança, apresentando benesses obtidas quando bebês e crianças na primeira infância tem a oportunidade de brincar, no que diz respeito ao fortalecimento de seu vínculo afetivo. Por objetivos específicos, procura-se observar o ambiente como propiciador da exploração e das vivências do brincar; compreender qual a atribuição de educadores na mediação das vivências brincantes no ambiente educacional; identificar ações do brincar que facilitem e possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adultes; documentar a existência, importância e potência do Espaço de Brincar do Sesc como equipamento público de lazer e educação não-formal para a primeira infância, elucidando seus estudos sobre o livre brincar, sobre a utilização do material não estruturado e principalmente sobre a necessidade de adulte referência da criança estar envolvida nas atividades lúdicas e contexto do Espaço.

Nesta pesquisa utiliza-se linguagem neutra sempre que necessário (exceto em citações diretas dos autores que compõe a fundamentação teórica desta dissertação), visto que este tipo de linguagem permite que pessoas que não se sentem representadas nem pelo gênero feminino, nem pelo gênero masculino, possam sentir-

se incluídas na narrativa, respeitando assim todas as existências e acolhendo as diversidades. Desta maneira, por exemplo, onde se leria **adulto**, ler-se-à **adulte**. Utilizo-me, de aporte teórico para tal decisão, dois documentos disponíveis online. Um deles é o “Manifesto ILE para uma comunicação radicalmente inclusiva”, de Pri Bertucci e Andrea Zanella (2014) e o outro é o “Guia para ‘Linguagem Neutra’”, de Ophelia Cassiano. Para Cassiano (2019, s.p.),

por muito tempo nosso idioma oprimiu mulheres e pessoas trans não-binárias, intersexo e gênero não-conformantes, usando do binarismo e do cissexismo constantemente para favorecer “o masculino dominante”. Era essencial para a sociedade a existência de um sistema de “LINGUAGEM NEUTRA” para trazer soluções que antes não existiam.

Para Bertucci e Zanella (2014, s.p.),

A discussão de gênero e de sexualidade causa muito desconforto em vários círculos. Há quem não se sinta representada (a) (o) pelas formas normalizantes de expressão: ele ou ela (como se só houvesse 2 possibilidades).

Há quem fique desconfortável por perceber que tem gente querendo ser algo que não estava previsto na ‘norma’.

Essa divisão em dois, esse binarismo, deixa de fora uma enorme variedade de possibilidades, que não são nem uma coisa, nem outra. E quem está nesse grupo, do nem uma coisa nem outra, continua sendo gente, continua tendo direito de ser como é.

As orientações sobre linguagem neutra, apontam para a necessidade de substituição do pronome “ele” por “elu” ou “ile”, porém, por não ser uma linguagem ainda oficialmente reconhecida, esta troca pode parecer demasiadamente confusa para algumas pessoas que lerão este estudo, portanto optei por permanecer empregando a forma “ele” - da maneira utilizada atualmente - quando este pronome não indicar gênero, nem masculino, nem feminino.

Ainda para Cassiano (2019, s.p.):

Desde que somos crianças, fomos treinadas a escrever, ler, falar e ouvir tudo no feminino ou no masculino. Então, no início é natural que seja difícil para você se adaptar com as palavras neutras.

Você vai errar, acertar, errar de novo, e ir acertando um pouco de cada vez. (É de “cada vez” e não de “uma vez só”). É um treino absolutamente necessário. Por “treino” significa que você vai repetir as tentativas. Com o tempo, fica fácil. É prática.

Em ambos os documentos se apresenta nítida a necessidade de reestruturação da maneira como nos referimos às pessoas, convidando-nos para a reflexão sobre como premissas opressoras machistas, racistas e LGBTQIAPN+fóbicas estão enraizadas em todos os âmbitos da sociedade.

Esta dissertação constitui-se de 5 capítulos que buscam compreender o fenômeno brincar e suas implicações gerais, além de seus desdobramentos em um local específico: o Sesc Santo André. O capítulo 1, articula a respeito do brincar e toda sua potência e delicadeza, tentando contribuir para além das concepções e conceitos sobre o tema. Em virtude do cenário atual onde o mundo é adulto-centrado, as crianças tendem a ser tratadas como não prioridade e tudo o que se refere a elas também, inclusive o ato de brincar, que muitas vezes é entendido como uma bobagem, algo sem importância, “infantil”, pressupondo que elementos inerentes ao mundo infantil tenham menor ou nenhum valor.

A presente pesquisa versa sobre como brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizado de todas as pessoas ao longo da vida. Assim sendo, utiliza-se dos estudos de pensadores considerados clássicos na educação, e pensadoras contemporâneas brasileiras que discutem educação e brincar, no intuito de refletir sobre o lugar deste fenômeno e a importância de um espaço seguro e apropriado para que as vivências lúdicas possam se desenvolver. À luz dos pensamentos de Kishimoto (2007, 2013, 2021), Melis (2011, 2018, 2019), Noffs (2000, 2003, 2016, 2018), Oliveira-Formosinho (2007, 2019), Piaget (2005, 2020, 2021), Vygotsky (2008, 2009, 2014), Wallon (2007, 2015) e Winnicott (2021), o capítulo discorre.

Este capítulo ainda aborda a relação entre o brincar e a criança, pois o brincar é primordial para o seu desenvolvimento psicológico. Brincando, ela aprende a se comunicar, desenvolve a criatividade e diversos tipos de habilidades, inclusive motoras. O brincar na primeira infância tem um papel central no desenvolvimento infantil, como uma porta de entrada para desvendar sensações e sentimentos, inclusive na relação com seus adultos de referência. A brincadeira é uma das principais atividades na vida dos bebês e das crianças pequenas.

Ainda há o desdobramento do assunto no que concerne as implicações do brincar para as pessoas adultas, pois ao longo dos últimos anos, diversas áreas da ciência têm se dedicado a este tema e têm descoberto o poder do ato de brincar, no

desenvolvimento de todas as pessoas ao longo da vida, podendo também melhorar a qualidade de quem já não está na fase da infância.

Neste momento do estudo, considerei utilizar-me das observações de Winnicot, pois encantei-me com sua obra no que diz respeito à importância da presença da pessoa adulta no brincar das crianças como seu referencial de afeto (e como isso implica para a criança quando esta torna-se adulta), porém, dei-me conta de que sua perspectiva é psicanalítica, o que ampliaria demasiadamente a abordagem deste trabalho, que visa contribuir para a área da Educação. Sendo assim, foi necessário restringir o aporte da pesquisa, para que o foco fosse mantido.

No capítulo 2, discorre-se sobre o Programa Espaço de Brincar do Sesc e o locus desta pesquisa, o Sesc Santo André. A escrita apresenta os valores e premissas do Programa, bem como sua organização e reflexões pedagógicas, além de documentar sua existência como equipamento público de lazer e educação não formal para a primeira infância, elucidando seus estudos sobre o livre brincar, sobre a utilização do material não estruturado e principalmente sobre a necessidade de as pessoas adultas de referência da criança estarem envolvidas nas atividades lúdicas e no contexto do espaço. Ainda neste capítulo, destaca-se o surgimento do Sesc – Serviço Social do Comércio, que teve sua criação como parte de uma missão focada em melhorar continuamente o nível de vida dos empregados trabalhadores do comércio e facilitar os meios para o aperfeiçoamento cultural das pessoas.

No capítulo 3, encontra-se o caminho metodológico utilizado para o trilhar desta pesquisa. A metodologia apresenta-se em pesquisa bibliográfica, onde foi realizado levantamento teórico por meio de livros, artigos científicos, dissertações e teses publicadas de acordo com o tema, pois de acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Após levantamento de aporte teórico, aprofundou-se no estudo de documentos registrados pelo Espaço de Brincar do Sesc Santo André, locus desta pesquisa, entre outubro e dezembro de 2019 e entre janeiro de 2021 e agosto de 2022. Tais documentos consistem em registros de observação e diálogo produzidos pela pesquisadora, os quais contemplaram 5 famílias, representadas por mães e seus filhos de 2 a 5 anos de idade, utilizando-se de roteiro pré-elaborado para a orientação e gerência dos materiais obtidos. Consequentemente tem-se na pesquisa a característica documental, pois está sustentada por documentos internos da Instituição. Segundo Gil (2002, p. 46), “A diferença essencial entre a

(pesquisa) documental e a bibliográfica está na natureza das fontes. [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois não há como mensurar estatisticamente seus resultados, a análise dos dados sucede de maneira subjetiva. “A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa”. (CRESWELL, 2014, p. 49).

O capítulo 4 expõe a observação dos dados, os quais baseados nos relatos encontrados, permitem afirmar que o ato brincar influencia a sensação de bem-estar das pessoas, causando sensação de “leveza” e relaxamento. Da mesma forma, segundo os relatórios encontrados, as mães apontam que brincar com seus filhos proporciona maior proximidade e melhor qualidade de interação entre ambos, aumenta o vínculo, os laços afetivos, proporciona construção de relação com a criança, possibilita à criança comandar as ações, além de oportunizar a elas belas memórias de infância, revelando que direta ou indiretamente, o brincar atua favoravelmente nos seres humanos em todas idades e fases da vida.

No capítulo 5, apresentam-se as reflexões e considerações finais que nos convocam a apurar o olhar para a importância de ter-se uma sociedade atenta às demandas das crianças, através do viés “brincar”. Versa sobre as benesses obtidas quando crianças na primeira infância (com idade entre 0 e 6 anos) tem a oportunidade de brincar com suas pessoas adultas de referência, no que diz respeito à interação entre eles e o fortalecimento do vínculo afetivo. O debate a respeito do tema possibilita maior visibilidade para aspectos importantes do desenvolvimento da criança e também para a relevância do brincar em aspectos do mundo adulto, podendo contribuir para a jornada de educadoras e educadores na almejada transformação dos conceitos negativos sobre a infância cristalizados na sociedade e trazer luz para a dimensão das possibilidades do fenômeno brincar em todas as fases da vida.

Tomara que um dia a gente pare de dar tanto trabalho para as crianças. Bora brincar!

Figura 2 - Bora brincar!



Fonte: Acervo da autora.

Pequeno manual de como brincar com um adulto em 10 passos

(MACHADO, Estéfi)

1. A primeira dica é: Nunca chegue para o adulto pulando e gritando a frase “QUER BRINCAR COMIGO?”.

Essa ação pode causar certa ansiedade e desconforto, e ele pode travar no início do que poderia ser uma potencial brincadeira. Há frases mais sutis para conseguir isso, como por exemplo: “**VEM VER UMA COISA AQUI NO MEU QUARTO**” ou “**OLHA O QUE EU INVENTEI HOJE NO TAPETE DA SALA!**” Dessa maneira, você atrai o adulto para o local da brincadeira naturalmente.

2. Estando no local da brincadeira, arrume um jeito de manter o adulto no seu patamar.

Se estiver no chão, faça com que ele sente, se estiver numa mesa, não deixe que ele fique em pé apenas observando. Dessa maneira ele se sente parte da cena.

Outra coisa importante: nessa fase os adultos precisam ter uma função. Mantenha suas mãos ocupadas com giz de cera ou blocos de montar e faça com que sua participação seja importante na brincadeira, assim ele se sente confiante e imprescindível!

Vale usar palavras de incentivo para que ele saiba que está conseguindo!

3. Uma vez com as mãos ocupadas, certifique-se de afastar todos os objetos perigosos do ambiente.

Adultos são altamente dispersos, e tendem a levar tudo que é aparelhinho retangular e luminoso para a boca, ouvidos e principalmente para a ponta dos dedos. Pode parecer cuidado excessivo, mas as maiores tragédias com adultos acontecem em segundos, você se distrai e quando vê, já perdeu para o celular!

Para evitar acidentes, mantenha os objetos perigosos em lugares onde não possam ser alcançados, o que deve ser feito de forma discreta, para evitar um estresse desnecessário.

4. Durante a brincadeira mantenha proximidade com o adulto.

O toque, beijos e abraços reforçam a importância dele ali. Mas se você sentir um clima de cansaço no ar, lembre-se de NÃO fazer contato visual! O adulto é sedutor, ele vai tentar lançar um olharzinho de gato de botas e você pode cair na dele.

5. Se a brincadeira for longa, certifique-se de que o adulto esteja bem alimentado.

Um adulto com fome pode ficar altamente irritado e abandonar a brincadeira. Se for preciso, faça uma pausa para um lanche, mas lembre-se de acompanhá-lo, ou ele poderá iniciar outra atividade no caminho.

Lembre-se, os adultos são dispersos, mas não fazem por mal, é da natureza deles.

6. Uma regra muito importante, vital: NUNCA, JAMAIS acorde um adulto para brincar!

Um adulto com sono é pior do que dois com fome. Na hora, você vai achar bom que ele acordou para ficar com você, mas logo depois vai ver que as horas de mau-humor irritadiço e falta de energia não valem a pena.

7. É importante também saber que todo adulto tem e deve ter sua rotina.

É dessa forma que ele se sente seguro, pertencente a um lugar. Não é aconselhável estimulá-lo quando ele estiver no meio de suas atividades vitais, como por exemplo lendo jornal, vendo jogo na TV, fazendo cocô ou conversando com suas tias no telefone.

8. Quando você perceber que o adulto já se entregou ao momento da brincadeira, proponha algo que você saiba que ele realmente goste.

Não adianta chamar sua tia pra brincar de *Hot Wheels* ou seu padrinho para fazer penteados na Barbie, você pode gastar fichas à toa.

9. Outra coisa que poucos filhos de primeira viagem sabem é que os adultos gostam de conversar! Sim! E muito.

E você pode falar de igual pra igual com eles, apesar de não saberem muito bem como se expressar, eles já conseguem entender certas palavras com clareza. Conte sobre seu dia, a escola, a pracinha, os amigos, a babá, isso reforça os vínculos entre vocês, criando cumplicidade. Não importa se ele não entender tudo que você disser, ele está ouvindo.

10. E, por fim, tenha paciência!

Os adultos estão aprendendo, e faz parte do processo errar muitas vezes. No começo é difícil, mas fazendo da brincadeira parte da rotina, quando você menos esperar, ele mesmo vai dar seus primeiros passinhos trêmulos em direção ao tapete da sala e vai balbuciar docemente: “*QUER BRINCAR COMIGO?*”

CAPÍTULO 1

O Brincar

*“Quando paramos de brincar
começamos a morrer.”*

(BROWN, 2010, p. 76)

Figura 3 - Caminhos do Brincar: crianças brincando livremente. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da Autora.

O brincar é uma temática potente, importante, fascinante, e ainda assim a cultura “adultocêntrica” que permeia a sociedade faz com que o tema seja comumente encarado como menos importante no meio acadêmico. Estudar o brincar consiste em tarefa encantadora e ao mesmo tempo árdua e laboriosa.

O termo “brincar” possui um extenso e variado agrupamento de palavras atribuídas a tentar explicar o que pode vir a representar tal fenômeno. Ao examinar o dicionário de língua portuguesa, Michaelis (2010), encontra-se algumas definições para o brincar, tais como: divertir-se; entreter-se; folgar; curtir; divertir-se representando o papel de; divertir-se fingindo qualquer atividade. Ao prosseguir com a investigação, encontra-se o termo “brincar” também na definição de brincadeira: “tem-se que brincadeira é a ação de brincar”. (MICHAELIS, 2010, p. 138).

Em *Homo Ludens*, Huizinga (1993, p.58) opera uma detalhada investigação etimológica e cultural das especificidades da função lúdica e constata que em todas as línguas que pesquisou o significado de ludus foi alterada por sua derivação jocus,

que é o mesmo que gracejar, troçar. O conceito de “lúdico” está ligado à ideia de festa, divertimento.

Ademais, Dantas (2021, p. 111) elucida que em literaturas internacionais, as palavras “brincar” e “jogar” são iguais, não existem termos que diferenciem os dois conceitos, fundindo assim suas interpretações.

Complementando, Ferronato e Batista (2013, p. 156) acreditam que “brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado”. Consequentemente podemos considerar as expressões “brincar”, “brincadeira”, “jogo” e “lúdico” como elementos componentes do fenômeno brincar.

Ao aprofundar os estudos acerca do tema, identifica-se que não raro, há comparação nas observações sobre os brincar dos seres humanos e os dos outros animais. Verden-Zöllner (2004, p. 146) nos convida à reflexão: para ela, o brincar está associado às atividades “não-linguagem” de todos os animais na natureza, não apenas aos seres humanos. Segundo a autora, pouco se reflete sobre este fato e não se dá conta de que todas as atividades dos animais (que não ocorrem na linguagem) ocorrem no brincar, tais como a criação dos filhotes, higiene, cortejo, acasalamento. Para ela, apenas os humanos podem viver comportamentos que não pertencem ao brincar, logo, o brincar permeia o mundo e tudo aquilo em que estamos inseridos. Estabelecendo um paralelo entre o brincar animal e o brincar humano, as diferenças existem e são imensas, pois o ser humano tem capacidades sociais, históricas e culturais que o permitem criar, recriar, elaborar, reelaborar, construir, desconstruir, reconstruir, e interpretar e interpelar o mundo, fazendo da brincadeira uma poderosa ferramenta para seu desenvolvimento em diversas áreas.

Ao investigar o fenômeno, facilmente nos enveredamos a instigar teorias complexas da psique humana, porém, este não é o foco, tampouco o objetivo desta pesquisa, pois o que move este estudo é o fenômeno brincar e suas implicações, tanto para crianças quanto para pessoas adultas. A brincadeira não deve ficar reduzida a um desimportante conceito de passatempo, principalmente em ambientes de educação, sejam formais ou não formais.

Dito isto, é possível afirmar que o brincar é uma atividade essencial para as crianças estando assim garantido por diversas leis e documentos, como na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (da qual o Brasil é signatário), mais precisamente em seu artigo 31:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

A respeito da legislação brasileira acerca do direito de brincar, temos a Constituição Federal, que diz no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, que indica que o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se está diretamente ligado ao direito à liberdade no artigo 16:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990)

E temos ainda o Marco Legal da Primeira Infância, que nos artigos 5 e 17 indica a cultura, o brincar e o lazer como áreas prioritárias para as políticas públicas, como também indicam que é dever do poder público organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que proporcionem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 17º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que

propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, 2016)

Em contrapartida, Ferronato e Batista (2013, p. 11), apontam que embora a legislação reconheça o direito de brincar, isso não é suficiente para que haja garantia de sua aplicabilidade no contexto da sociedade atual. Para as autoras, é necessário que se traga luz à demanda, para que se discuta e normalize cada vez mais o tema.

Apesar de a legislação considerar que os bebês e as crianças pequenas fazem parte da sociedade, elas seguem sendo “invisíveis” para muitas políticas públicas e currículos que tratam da formação de futuros educadores, em que desconsideram o aprofundamento das particularidades e especificidades desta faixa etária. (NOFFS e ANDRÉ, 2018, p. 143). Para Fortunati (2014, p. 19) dar total protagonismo às crianças, fazer com que este protagonismo seja a meta principal das ações com a infância é uma maneira de

compensar a falta de visibilidade que as crianças possuem como pessoas, nem sempre reconhecidas em seu próprio direito de opinião e expressão, e também olhar por cima dos muros do preconceito, da indiferença e da sistemática desvalorização e subestimação da identidade das crianças. (FORTUNATI, 2014, p. 19).

Evidencia-se, portanto, que a partir dos significados que cercam o termo “brincar”, e de tudo que o envolve, é grande sua profundidade e abrangência. Para Noffs e André (2018, p. 152) esta é uma temática complexa e que por haver tantas definições acerca do tema é necessário avaliar bem seu emprego, para que não se corra o risco de utilizar este termo de maneira aleatória e equivocada.

Para Winnicott (2019, p. 74), o brincar é universal e pertence ao contexto da saúde: o brincar promove crescimento, leva aos relacionamentos de grupo, pode ser uma ferramenta de comunicação na psicoterapia. “Por fim, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com ou outros.”

1.1 O brincar e a criança

O brincar pode afetar um bebê ainda durante a gestação. Durante a gestação, o feto em desenvolvimento está sujeito à fortes influências pré-natais, desde nutrição até níveis de stress da mãe. Mesmo no útero, sistemas neurais estão tomando forma, circuitos que definirão padrões cerebrais para o resto de nossas vidas. A brincadeira da

gestante pode diminuir seus níveis de stress e ajudar a diminuir os desconfortos da gravidez. (BROWN, 2010, p. 80-81)

Figura 4 - Criança brincando com móbile de caixa de papelão. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Em um mundo adulto-centrado, as crianças são vistas como seres que “não tem querer”, que não sabem nada. Mas o que elas deveriam saber? Por que deveriam saber?

“A sociedade tradicional diz o que a criança não é; o que ainda não tem; o que ainda não consegue fazer. Isso significa que, desde o início está definido em termos adultos o que a criança será, graças ao que os adultos farão dela.” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2019, p.114). Em consonância, Vygotsky (2009, p. 21) indica que “antes o interesse no pensamento infantil se concentrava no que a criança não tem, o que lhe falta em comparação com o adulto.”

No mesmo horizonte, Noffs e André (2018, p. 146) observam que a infância tem sentido nela mesma e que não pode ser reduzida a meramente um momento de preparação para outras etapas da vida. A infância é permeada por “vivências de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios dessa fase de desenvolvimento.”

Atualmente luta-se para que este estereótipo de que a criança é um ser incompleto se transforme em compreensão de que estar em situação social de desenvolvimento¹ é diferente de ser incompleto.

“A criança é um sujeito autor, ator, agente da vida e aprendizagem, sujeito individual e social, pessoa cidadã, utilizador e criador de artefatos culturais.” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2019, p. 115)

Os bebês, por exemplo, comunicam-se o tempo todo mesmo que aparentemente não o façam.

A pedagogia participativa diz que os bebês são seres curiosos que querem experimentar e explorar o mundo, a natureza, os objetos, as pessoas com sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, e possuem a capacidade de se comunicar e compartilhar suas experiências por meio de processos comunicativos que criam conhecimento e significado desde o início. (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2019, p. 115).

“A criança que emerge dos estudos feitos pela teoria histórico-cultural é uma criança potente e capaz. Também nossa própria observação revela especificidades do ser e agir das crianças nas mais diferentes idades e ao longo da vida e nos maravilham com suas possibilidades.” (SOUZA E MELO, 2018, p. 210). Para as autoras, a criança é potente, a fragilidade está no olhar de quem a vê. A fragilidade que se supões nos bebês e nas crianças pequenas é na verdade, a falta de uma teoria que explane o processo vivido por elas. (SOUZA E MELO, 2018, p. 211)

Figura 5 - Bebê brincando com instalação artística do teto. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

¹ Segundo Souza e Melo (2018, p. 216), utiliza-se “situação social de desenvolvimento” em substituição a “fases” ou “etapas” de desenvolvimento.

A criança é um ser em desenvolvimento. Seu modo de brincar e sua brincadeira vão se estruturando com base no que é capaz de executar em cada fase da vida. Ao longo de seu desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências. No contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo, pode-se dizer que as brincadeiras infantis são de extrema importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nas teorias desenvolvimentistas de Piaget, Vygotsky e Wallon, o brincar tem lugar de grande importância estabelecendo justa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessário mencionar suas implicações na aprendizagem escolar, inclusive.

Por que as crianças, em toda sua potência, brincam? “A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parte importante de sua vida.” (WINNICOTT, 2022, p. 131)

Pode-se afirmar que brincar é um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, podendo ser considerada a brincadeira como possibilidade de reelaboração, compreensão, reconstituição e interpretação do universo que circunda a criança. Não é simplesmente fantasia, imitação ou impulso instintivo inerente ao ser humano. Durante as atividades lúdicas unem-se comportamentos espontâneos, interação entre fantasia, irrealidade e realidade, o que possibilita novas iniciativas e atua nas relações com outras crianças e com o mundo. Além do mais, serve de fio condutor para as aprendizagens que possuem profunda conexão com diversos conceitos inerentes à cognição humana. Brincando, a criança aprende a se comunicar, desenvolve a capacidade de criar no faz de conta, além de constituir diversos tipos de habilidades, inclusive motoras. O brincar na primeira infância tem um papel central no desenvolvimento infantil, como uma porta de entrada para desvendar sensações e sentimentos, inclusive na relação com seus adultos de referência.

Figura 6 - Bebês interagindo, observando brinquedo e brincar de outro. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Para Piaget (2005, p. 103, 107, 108), ações como brincadeiras com a voz (quando das primeiras lalações) e o movimento das mãos e da cabeça acompanhados de sorriso de divertimento já podem ser consideradas atividades lúdicas, o que leva a compreender o conceito de que o bebê já nasce brincando, tendo seu corpo como primeiro brinquedo. Segundo o autor, o bebê diverte-se em combinar gestos sem relações mútuas, fazendo assim um jogo de combinações motoras que são novas, contínuas e após pouco tempo, intencionalmente lúdicas (p.107). Para ele, o brincar traz assimilações e aumento de funções de assimilação que vão evoluindo a cada situação social de desenvolvimento e estas, uma vez evoluídas, não regredem para a fase anterior, pois foram além dos limites de adaptação em que estavam (p.108).

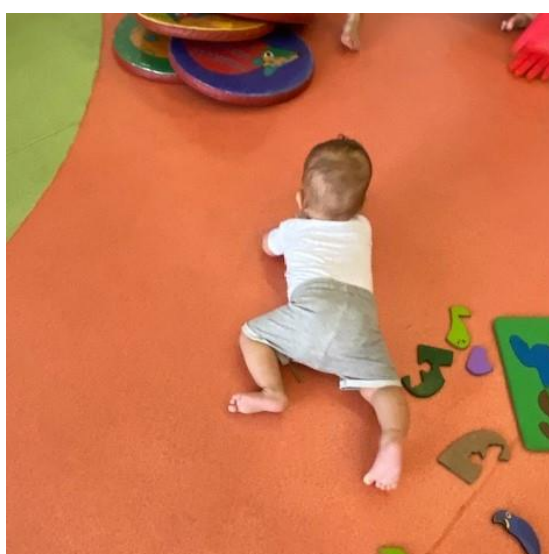
Figura 7 - Um bebê experimentando posições com o corpo e ao fundo, outro bebê empurrando almofadinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Para Piaget, essa brincadeira com os primeiros movimentos corporais será fundamental para apoiar suas próximas aptidões motoras, como andar, apontar, pegar, olhar. Ademais, ainda aponta que toda ação, seja ela motora, cognitiva ou afetiva, que acontece nos seres humanos, crianças ou adultos, tem a ver com algo que esteja incompleto em seu ser. “A criança só executa alguma ação quando impulsionada por alguma necessidade. Uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio.” (PIAGET, 2021, p. 6). Pode-se, portanto, compreender que o brincar é uma necessidade inerente ao ser humano, algo que ocorre de maneira natural, contribuindo ricamente para o equilíbrio e aquisição de novas inteligências.

Figura 8 - Bebê interessado em almofadinhas coloridas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Complementando, para Winnicott (2019, p. 83), se observar um bebê, vamos perceber que, já nos primeiros meses, ele começa a brincar. Ele brinca com o próprio corpo ou com o corpo da mãe, que segundo o autor, é o seu primeiro companheiro. O primeiro sorriso, em resposta às expressões faciais do adulto, constitui uma tentativa de socialização e, portanto, também uma espécie de jogo. Logo vemos a coordenação olho mão se desenvolver e o movimento de querer levar tudo à boca.

Figura 9 - Bebê descobrindo objetos diversos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Em concordância, Vygotsky (2008, p. 34, 35) considera que a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, mas sim, o momento principal: “a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter da consciência.” Ainda para ele, no brincar está a fonte da situação social de desenvolvimento. Vygotsky (2008, p. 25) aponta que a atividade lúdica se apresenta como fator de importante relevância na infância, pois em determinada fase, surgem necessidades específicas que são fundamentais para o desenvolvimento da criança e que encaminham diretamente ao ato de brincar. Isso porque na primeira infância a criança manifesta a tendência para a satisfação imediata de seus desejos e nem sempre é atendida com prontidão, o que causa frustração e irritabilidade, gerando desequilíbrio. “É dos desejos irrealizáveis que surge a brincadeira. Ela deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.”

Em seus estudos, Vygotsky percebe que quando a criança na primeira infância (com idade até 6 anos) se frustra por não ter seus desejos atendidos imediatamente,

parte para um recurso que a auxilia a lidar com seus sentimentos. É neste íterim que a criança passa a imaginar e fantasiar acontecimentos que não pode alcançar concretamente e assim se inicia o processo do brincar na imaginação. Para ele, “imaginação ou fantasia é a atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente.” (VYGOTSKY, 2014, p. 4)

Na sua concepção comum, imaginação ou fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade [...], no entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, [...] tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem [...] é produto da imaginação e criação humanas. (VYGOTSKY, 2014, p. 4)

Assim posto, passa a haver divergência entre o campo semântico e o ótico, pois devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira exercer o papel da boneca, a ideia separa-se do objeto. “Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso.” (VYGOTSKY, 2008, p. 30). Para este autor, quando o objeto passa a servir de apoio para a separação do significado, modifica-se radicalmente a maneira em que se dá a relação da criança com a realidade. Para ele, o brincar é uma atividade social da criança cujo caráter e origem consistem em elementos basais para o aumento cultural, além de considerar que a atividade não é trivial, é altamente séria e de profunda significação.

No mesmo horizonte, ao refletir sobre o brincar e a criança, Wallon (2007, p. 54) observa que “a atividade própria da criança é o brincar.” Para ele, de idade em idade o brincar indica o início das mais diversas funções de desenvolvimento humano, como a função sensório-motora, a de articulação de memória verbal e a de sociabilidade. Em concordância com Vygotsky, Wallon acredita que brincadeiras de ficção (faz de conta) auxiliam a criança a lidar com respostas negativas aos seus desejos, sendo assim, as que fazem a criança dar novo significado ao objeto, por exemplo, o cabo de vassoura ser um cavalo e assim reformular o que sente. “A ficção faz naturalmente parte do jogo por ser o que se opõe à realidade opressiva.” (WALLON, 2007, p. 66). Para ele, a criança brinca com comidinha de papel, sabendo que é de papel, divertindo-se com sua imaginação livre a respeito das coisas.

Figura 10 - Bebê brincando de fazer comidinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Piaget, Vygotsky e Wallon compartilham da ideia de que o jogo de representar supre diversas necessidades da criança através das atividades de faz-de-conta. Ela pode realizar seus desejos no plano simbólico, o que é indispensável para seu equilíbrio afetivo e intelectual. Para Piaget (2005, p. 122), na brincadeira de casinha, a boneca serve para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de um lado para melhor assimilar seus diferentes aspectos e de outro lado para elaborar conflitos cotidianos e realizar os desejos que não foram satisfeitos.

Alguns destes autores classificam as brincadeiras por “categorias”, que ora convergem e ora divergem entre si, porém, todas traçam o caminho para a compreensão da importância do brincar em cada etapa da situação social de desenvolvimento da criança.

Piaget (2005, p. 120 – 127), acredita que os jogos estão divididos em duas categorias. Na primeira delas estão os Jogos de Experimentação ou Jogos de Funções Gerais. São os jogos sensoriais (assovios, gritos); jogos motores (bola, corrida); jogos intelectuais (imaginação e criatividade); jogos afetivos; exercícios da vontade (sustentar uma posição difícil por bastante tempo, por exemplo). Na segunda categoria, estão os Jogos de Funções Especiais, que consistem nas brincadeiras de

luta, perseguição, sociais (aqueles realizados em grupo), familiares (casinha, boneca), de exercício (repetir a ação por puro prazer, como quando se desce pelo escorregador), jogo simbólico (consiste na representação de um objeto ausente, representado por outro, quando por exemplo, uma caixa de papelão, na brincadeira, passa a ser um carro) e jogo de regras (regularidade imposta pelo grupo, em que, quando violada representa uma falta). “Exercício, símbolo e regras, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam a grande classe de jogos do ponto de vista de suas estruturas mentais.” (PIAGET, 2005, p. 129).

Segundo o olhar deste autor, a brincadeira é uma condição vital para o desenvolvimento da criança, que inicialmente tende a ser egocêntrica e espontaneamente vai se tornando cada vez mais socializável, sem deixar de ser individualista, uma vez que as relações individuais são fundamentais. Brincando a criança vai se assimilando, se apropriando e elaborando aquilo que vai percebendo e o que vai acontecendo em seu entorno. Chamando a brincadeira de jogo simbólico, o autor percebe que esta, tem uma função de grande importância na vida da criança, permitindo que ela tenha a possibilidade de servir-se de um banquete de significados adaptáveis à sua vontade.

Em sequência, Wallon (2007, p. 54-58) defende a existência de quatro tipos de brincadeira: brincadeira puramente funcional (movimentos simples com o corpo, como estender e encolher os braços e as pernas, abrir e fechar os dedos das mãos e dos pés, piscar os olhos, fazer careta, fechar e mexer a boca), tocar ou agarrar um objeto, produzir ruídos e sons com o objeto e com o próprio corpo. São atividades em busca de efeitos elementares; brincadeiras de ficção ou faz de conta (brincadeiras em que há predominância da imaginação e do desprendimento do mundo perceptivo que possibilita a criança atribuir outro significado ao objeto, como por exemplo, montar um cabo de vassoura, fazendo de conta que é um cavalo real, entre outros); brincadeiras de aquisição (onde a criança exerce sua atenção em maior nível em relação ao meio a qual está inserida, ou seja, ela foca sua percepção afim de compreender as coisas, os seres, as imagens, as falas, as músicas, etc.); e as brincadeiras de fabricação (juntar, montar, combinar, encaixar a fim de criar brinquedos que darão suporte a novos conteúdos para suas brincadeiras).

O autor aponta para o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras a partir do brincar na infância, como destreza, precisão, rapidez, classificação intelectual e reação diferenciada. Em sua concepção, considera que toda atividade da criança é

lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em um meio específico. O brincar é genuinamente valioso no diferentes momentos e aspectos do desenvolvimento da criança, traduzindo-se, conforme já dito anteriormente, em ganhos significativos em seus domínios cognitivo, afetivo e motor.

Figura 11 - Criança escalando pilha de almofadinhas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

É possível afirmar então, que inconscientemente, a brincadeira vai se tornando a forma de expressar linguagem, comportamento, elaboração dos acontecimentos cotidianos, a sua representação de mundo. É uma das principais atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança. A liberdade para brincar serve de elo entre diversas atividades a serem aprendidas e desenvolvidas, pois pode auxiliar na formação da identidade, na capacidade de autonomia, na memória e principalmente na evolução da imaginação, que é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem das relações pessoais. É durante o ato de brincar e através dele, que as crianças aprendem novos conceitos e se preparam para recriar as diversas atividades e experiências socioculturais dos adultos.

É importante ainda ressaltar que com relação às concepções do brincar, tanto Piaget quanto Wallon classificam as brincadeiras respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança.

Em consonância, Melis (2019, p. 18) aponta que “brincar é aprender; na brincadeira reside a base daquilo que mais tarde permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.”

O brincar é uma forma das crianças imitarem o mundo adulto. Segundo Seber (2009, p. 83), o brincar é de primeira importância para o desenvolvimento psicológico da criança, porque ela o desenvolve através de experiências que possibilitam o aprender, o andar, o falar, e ainda possibilita a construção de novos saberes. “O aspecto afetivo emocional da brincadeira é substancialmente importante para compreendermos as características da atividade lúdica infantil e essa atividade é extremamente importante para o desenvolvimento psíquico humano.” (SEBER, 2009, p. 83)

As figuras a seguir apresentam as crianças em atividades no cenário da pesquisa.

Figura 12 - Crianças brincando de mamãe e filhinhos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 13 - Bebê colocando bonecas para dormir. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Assim sendo, pode-se afirmar que brincar é toda atividade que traduz comportamentos espontâneos criativos e que ajuda no desenvolvimento da criança. Quando se está brincando, é possível conduzir a atividade de acordo com os interesses de quem realiza a atividade, sejam eles relacionados a tempo, organização, limites ou regras. Ocorre o favorecimento do encontro social das crianças, que podem trocar ideias, experiências e recursos de imaginação. Quando mães, pais e outros cuidadores brincam com bebês e crianças até 6 anos de idade, eles colaboram na

construção de um cérebro saudável e programado para aprender e interagir com os outros. Estudos de Winnicott (2022, p. 72) mostram que um cuidado afetuoso, estimulante e responsivo é um dos melhores indicadores de que essas crianças serão bem-sucedidas na escola e adultos mais felizes e mais saudáveis.

Da mesma forma, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 48), apoiadas na obra de Froebel - filósofo educacional alemão atuante entre 1817 e 1852, esclarecem que o brincar ocupa um espaço essencial no desenvolvimento da criança, pois neste interim, brincar é a mais alta fase do desenvolvimento neste período da vida. Ao dizer que tal atividade contempla a fase mais significativa do desenvolvimento infantil, aproximam-se do pensamento de Vygotsky (2008, p. 34) onde ele reflete sobre o brincar ser a atividade mais pura, mais espiritual do ser humano nesta fase da vida, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo.

É também no brincar que a criança expressa suas experiências emocionais para melhor compreendê-la e elaborá-la. O ato de brincar é, portanto, um espaço da criatividade que permite à criança integrar, vivenciar e elaborar gradualmente a realidade, no âmbito de todas as suas experiências. Por meio da brincadeira, ela ultrapassa os seus próprios limites, por serem curiosas e gostarem de explorar.

Figura 14 - Criança no esconderijo, criado com caixas plásticas e tecidos coloridos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Ademais, ela percebe a existência das leis do acaso, probabilidade, física e regras de conduta que devem ser respeitadas. A experiência de brincar ensina a

criança a ser persistente e a ter confiança em suas próprias habilidades. O brincar também é um processo pelo qual a criança se torna consciente da existência de um mundo interno e externo e começa a aceitar as necessidades legítimas de suas duas realidades.

Para Brites (2020, p. 75), a recomendação principal para qualquer pessoa que cuida de uma criança é: deixe-a brincar, pois, além de entreter, as atividades lúdicas contribuem para a experimentação de mundo. Ademais, brincando a criança tem a oportunidade de simular emoções e conflitos, o que possibilita a organização das próprias emoções.

Todas as experiências que seu filho ou seu aluno vivenciar nos primeiros anos vão impactar sua aprendizagem, assim como o seu comportamento. (BRITES, 2020, p.17)

Ao afastar-se da infância, nas pessoas adultas se conservam apenas alguns resíduos das atividades lúdicas. Para Piaget, (2020, p. 164), “para adultos, seres socializados, o jogo de regras competitivo é a brincadeira, pois em seu desenvolvimento, a criança se aproxima cada vez mais da vida adulta, deixando de precisar da assimilação simbólica e fictícia”.

Figura 15 - Bebê interagindo com adultas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



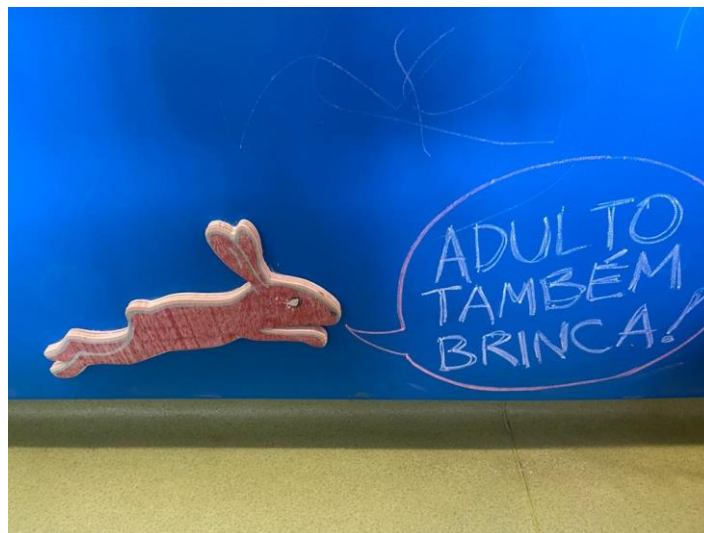
Fonte: Acervo da autora.

1.2 O brincar e as pessoas adultas

“(...)uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto ativa perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado(...)”

(Vygotsky, 1988, apud Kishimoto 2021, p. 49)

Figura 16 - Lousa. Adulto também brinca. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Todas as pessoas são capazes de brincar, embora a palavra “brincadeira” esteja quase sempre associada ao universo infantil. Para a pessoa adulta, a atividade lúdica permite o descolamento de seu cotidiano, muitas vezes caracterizado por uma rigidez e uma aridez próprias de uma sociedade onde o trabalho é fortemente valorizado e está ligado à produção de riquezas, acumuladas por quem detém os meios de produção e não pelo trabalhador, que vai ao mercado de trabalho em busca de meios que lhe garantam, e à sua família, condições para a sobrevivência. Realidade essa, muitas vezes desprovida de qualquer relação entre o trabalho e o prazer em realizá-lo.

Para Wallon (2007, p. 70), as pessoas adultas podem sentir algum remorso por se permitirem brincar. Quando há a “auto permissão” para jogar, quando isso é possível, é reconhecer-se digno de uma trégua nas imposições, obrigações, necessidades e disciplina habitual da existência responsável do universo adulto.

Em uníssono, Brown (2010, p. 6) observa que à medida em que envelhecemos, a sociedade e cultura em que estamos inseridos, faz com que haja sentimento de culpa por brincar. Diz-se ser improdutivo e diz-se ser perda de tempo. A única brincadeira oficialmente permitida é o jogo esportivo, rígido, competitivo. Por vezes, as demandas da vida diária parecem nos impedir de brincar, porém, é fato que na maioria dos casos, o brincar atua como uma espécie de catalisador. Os efeitos benéficos das atividades lúdicas podem tornar o indivíduo mais produtivo em tudo o que vier a fazer. Pode parecer paradoxal dizer que um pouco de atividade não produtiva, do ponto de vista laboral, pode fazer com que a pessoa adulta seja mais produtiva, revigorada em todos os aspectos da vida. “Vida sem brincadeiras é uma existência mecânica, organizada em torno de fazer apenas as coisas necessárias para a sobrevivência.” (BROWN, 2010, p. 11). Para ele, ao invés de ser malvisto, o brincar deveria estar dentro das estratégias para melhor rendimento das equipes de trabalho, pois acredita que o brincar aumenta a eficiência e produtividade. Não há nada como o “brincar junto” para promover a coesão social na atividade laboral. Quando as pessoas ficam sintonizadas umas com as outras na brincadeira, o grupo se reúne em torno de um objetivo comum, possibilitando a dispersão de eventuais tensões. “É benéfico, e produtivo que as pessoas joguem juntas a favor do trabalho, como uma equipe.” (p.133)

Ainda para Brown (2010, p. 35), as experiências são codificadas dentro do cérebro em mapas diversos, cada um com rede de neurônios interconectados. Sendo assim, o cérebro é capaz de alcançar uma quantidade grande e flexível de mapas que permitem o reconhecimento de inúmeros tipos de objetos, sons, cores, configurações sociais, entre outros elementos. É possível afirmar que esse trânsito flua a partir do brincar. O ato de fantasiar uma brincadeira é uma onda de percepções mistas, podendo considerar assim, que as conexões mais ricas entre os mapas do cérebro são enriquecidas e moldadas através do brincar.

Como já dito anteriormente, vivemos um formato de mundo adulto-cêntrico, onde a maioria das pessoas enxerga nas brincadeiras das crianças algo banal e muitas vezes sem significado, porém, o que se pode observar cotidianamente é que, ao serem questionadas sobre as brincadeiras da infância, todes que tiveram a oportunidade de brincar, são tomadas de uma atmosfera saudosista e nostálgica de um tempo bom em uma boa fase da vida. Isso acontece porque ao brincar, o ser humano desenvolve-se enquanto pessoa, enquanto ser que busca sua completude e,

por isso, as memórias que se mantêm em relação ao brincar na infância proporcionam uma sensação de “lugar onde tive prazer em estar”.

Segundo Brown (2010, p. 36), embora o brincar possa parecer um traço principalmente infantil, um exame minucioso das narrativas do “adulto interno” (fluxo de consciência) revela que a imaginação adulta é também continuamente ativa. Assim como nas crianças, fluxos de consciência das pessoas adultas são enriquecidas através das simulações de brincadeiras imaginativas infantis.

Outrossim, hormônios do bem-estar são capazes de inundar o cérebro e organismo humanos durante a atividade lúdica e tal informação sensorial permanece inconscientemente registrada na memória, fazendo com que o resgate destes momentos possa causar sensação de relaxamento e alegria instantâneos. O fenômeno da liberação dos hormônios de bem-estar enquanto brincamos, continua atuando exatamente da mesma maneira ao longo da vida, o que nos faz pensar que o brincar pode ser importante também na vida adulta, tanto quanto na infância.

De acordo com Belmiro, (2019, s.p.), brincar produz aumento da ocitocina, da endorfina e da dopamina. A ocitocina é o “hormônio do amor”, e sua liberação cria um ambiente de conexão profunda (é ela a responsável pelas contrações do parto e pela ejeção de leite durante a amamentação). A endorfina gera sensação de bem-estar e melhora o humor (é associada à prática de atividades físicas) e a dopamina, relacionada a atividades com propósito verdadeiro, é uma das principais fontes de prazer nos seres humanos. Estes hormônios são ativados em crianças e adultos durante o tempo que estejam brincando de verdade. Não adianta ficar “de corpo presente” para que os hormônios sejam ativados, é necessário entrega e genuína participação.

Figura 17 - Mãe brincando de criar roupas com os tecidos do EB. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

De maneira inconsciente, continuamos a buscar o brincar de alguma maneira, porém, com muito mais discrição e em muito menos volume. É, sobretudo, por meio do humor que as pessoas adultas continuam a brincar. Winnicott (2019, p. 76) confirma isso, apontando que qualquer coisa que seja dita sobre a brincadeira para crianças, serve também para as pessoas adultas. Para ele, a brincadeira pode se manifestar na escolha das palavras, no tom de voz e no senso de humor. Para ele, é no brincar que as pessoas têm maior liberdade para serem criativas.

Ao longo dos últimos anos, diversas áreas da ciência têm se dedicado ao tema, e têm descoberto o poder do ato de brincar, não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para melhorar a qualidade de vida dos adultos.

Nada ilumina o cérebro tanto quanto brincar. Brincadeiras tridimensionais ativam o cerebelo, mandam vários impulsos para o lobo frontal — a parte executiva do cérebro —, ajudam o desenvolvimento da memória contextual, entre outros benefícios. (BROWN, 2010, p. 87).

O referido autor aponta que estudos sobre demência precoce sugerem que brincar inibe o declínio mental, estimulando a neurogênese. Segundo ele, há estudos que mostram relação entre o uso contínuo de quebra-cabeças, exercícios lúdicos, jogos e outras formas de brincar que retardam o avanço das doenças neurodegenerativas. (BROWN, 2010, p. 58). Ainda sobre esta temática, ele afirma que as pessoas que brincam e estão menos propensas, além da demência, a obter menos doenças cardíacas e outras doenças que aparentemente não estabelecem conexão direta com o cérebro. Para ele, adultes brincantes não perdem a nitidez intelectual e continuam espertas e interessantes.

Ainda segundo Brown (2010, p. 43), o cérebro das pessoas adultas não está se desenvolvendo tão rapidamente quanto o das crianças e então o impulso da brincadeira pode não ser tão perceptível e pode-se aparentar normalidade quando não há nenhuma atividade lúdica no cotidiano, porém, quando o jogo é negado durante um tempo considerável, há alteração importante no humor, o senso de otimismo diminui, e o organismo passa a ser incapaz de sentir prazer sustentado. Para esta população, o brincar pode ser um estado de espírito, além de uma atividade. A corrida, por exemplo, pode trazer divertimento ao invés do stress competitivo.

Concluindo, Brown (2010, p. 104, 134) explicita que o brincar vem do fundo do ser humano. Não é formado ou motivado pelo querer de terceiros. A brincadeira em sua essência interage com e envolve o mundo exterior, mas expressa fundamentalmente as necessidades e desejos de quem brinca, emerge da força da imaginação interior,

possibilita harmonizar as influências do lado de dentro. Pode-se dizer, por conseguinte, que brincar atua na criatividade e inovação, onde a produção, o trabalho é algo importante, mas a perspectiva da criatividade é a fonte de todo crescimento.

“Gostaria de estimular todos a se engajarem não no diferencial trabalhar x brincar — no qual você separa tempo para brincar —, mas que sua vida se infunda minuto a minuto, hora a hora, com corpo, objeto, social, fantasia, em tipos transformacionais de brincadeiras[...]”, (BROWN, 2010, p. 103).

Figura 18 - Vamos passear! Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

CAPÍTULO 2

O Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo

“Brincando com caixotes, com comida, e até com um pedaço de pão estamos permitindo que a criança faça a leitura de seu mundo, ou seja, compreenda o mundo onde ela vive e expresse seus pensamentos, criados e nomeados com seus gestos”.

(MELIS, 2019, p. 18)

Figura 19 - Filhotes de pelúcia com roupinhas de boneca: intervenções do público. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Conforme o capítulo anterior, há grande importância no ato de brincar para o desenvolvimento infantil e ao longo da vida. Para que este fenômeno possa ocorrer de maneira segura e significativa, é importante que sejam idealizados espaços adequados à faixa etária e necessidades das crianças.

A garantia desta oferta pode contribuir para que a criança desenvolva suas habilidades físicas e sociais, aumente sua capacidade de observação e,

principalmente, possibilita que a criança tenha a oportunidade de interagir socialmente desde a infância.

Por isso os espaços devem ser projetados com a finalidade de despertar a imaginação das crianças, estimular a interação com seus cuidadores e com outras crianças, apoiar o desenvolvimento infantil, ser um local seguro para elas e confortável para quem as acompanha. Há que se pensar em equipamentos de cultura e lazer que acolham de maneira cuidadosamente estudada e pensada, os bebês e as crianças na primeira infância juntamente com seus adultos referência, seus cuidadores. “Os territórios, como as pessoas que os habitam, estão em devir constante e é na empatia com este devir que a aprendizagem poderá acontecer e no qual a criança é agente fundamental.” (TREVISAN, BENTO, CARVALHO, SILVA E SARMENTO, 2022, p. 40)

As Unidades do Sesc, no Estado de São Paulo, possuem um Programa chamado Espaço de Brincar, pautado na educação não-formal e na cultura do brincar, que surge da perspectiva de garantir um espaço físico na cidade, onde possa estar garantida a afirmação do direito de brincar das crianças, baseado na cultura da educação respeitosa. Para Gohn, (1999, p. 98), a educação não-formal tem sua relevância por estar estruturada em despertar as pessoas para aprendizagem política de seus direitos, para validação de suas potencialidades, para a civilidade (no sentido de se organizarem para solução de problemas coletivos) e para contribuir com a aprendizagem de conteúdos formais de maneiras criativas e em espaços diferenciados. Na educação não-formal o ato de ensinar acontece de maneira livre e espontânea, e o território tem a possibilidade de interferir na delimitação dos conteúdos elegidos e também de influenciar nas finalidades a que se destinam as práticas.

O Sesc São Paulo promove uma perspectiva de que a educação não-formal está contida no conceito de educação como “direito de todos” e organiza seus quadros e esforços na direção da integração entre a cultura - base de toda a educação - e as finalidades constitucionais da educação, no sentido amplo e generoso de seu conceito.

Cada proposta de educação não-formal deve constituir-se num espaço de inclusão e ser entendida como um convite à construção de algo diferente. Espaço para recusar qualquer tipo de exclusão, de iniquidade social e injustiça, e para a construção de projetos de vida a partir da diversidade. (CENDALES E MARINO, 2006, p. 14)

Sobre a cultura do brincar, também parâmetro do Programa, Kishimoto (2013, p. 22) sugere que a cultura da infância está atrelada a construção da brincadeira conjuntamente entre crianças e adultos, e crianças e crianças de diferentes idades, onde criam, reproduzem e recriam os artefatos e as expressões lúdicas difundidas pela cultura. A liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica, sem ela, a cultura do brincar deixa de existir. No mesmo horizonte, Hortélio (2004, p. 45) afirma que as descobertas e os aprendizados que mostram as crianças entre elas mesmas, constituem o que podemos chamar de “cultura da criança”, ou seja, todo o repertório das experiências adquiridas em plenitude e liberdade do ser humano “ainda novo”. Este apanhado de experiências forma um corpo de conhecimentos que se transmite de geração em geração e chega longe através dos brinquedos de criança. “Eles são o que de mais poderoso, sensível e fundamental conhece a cultura de um povo.”

Segundo documento interno de 2010, elaborado pela GEPSE (Gerência de Programas Socioeducativos, que em 2015 reestruturou-se constituindo-se em GEPROS – Gerência de Estudos e Programas Sociais) “o espaço não se destina à guarda de crianças enquanto as pessoas adultas realizam outras atividades. Ao contrário, contempla a ideia da convivência entre a descoberta do brincar por parte das crianças e a experiência vivida por adultos, configurando-se em um espaço por excelência para o encontro entre gerações.” Considera-se assim, essencial que a criança esteja acompanhada por seus adultos referência por diversos motivos, entre eles o suporte emocional que uma referência de afeto simboliza e fortalecimento do vínculo facilitado pela oportunidade de interação entre adulte-criança.

Em tempos atuais, não se considera apenas o formato estereotipado e heteronormativo preconceituoso de família, composto por “pai, mãe e filhos”, mesmo porquê, muitas vezes são outras referências de afeto que acompanham as crianças em suas atividades.

Portanto, esta pesquisa utiliza-se como suporte, a compreensão de Maturana (2004, p. 137), de que o conceito de “mãe” designa qualquer pessoa a qual a criança estiver referenciando seu afeto. Utiliza-se também de Winnicott, que no mesmo raciocínio, explicita a importância das referências de afeto no início da vida dos seres humanos.

Winnicott, em sua obra, sempre se refere à “mãe” como símbolo de toda referência de afeto da criança, porém, em (2022, p. 82) em um determinado trecho,

traz a seguinte frase: “a mãe (e não estou esquecendo do pai) altera a qualidade dos temores do filho pequeno, por se tratar de um ser humano”; o que permite a interpretação de “mãe” como sendo qualquer adulte referência de afeto, para o bebê ou a criança.

Sendo assim, nas citações onde autores disserem “mãe” ou “pais”, a interpretação será “adulte referência”.

Verden-Zöllner (2014, p. 136-147) defende que se o brincar não acontece entre adulte referência e bebê, seu crescimento é prejudicado: apresenta-se por conta desta falta, uma criança com alterações fisiológicas e psíquicas. Se este desvio de atenção acontece a uma mãe com seu filho ele vive tais interações na negação operacional de sua identidade. Em seu crescimento esperado uma criança adquire por meio das interações com sua mãe e outros membros da comunidade em que vive o domínio consensual multidimensional de coordenações emocionais próprias de sua família e cultura.

Para Brown (2010, p. 82), bebês que não recebem estímulos de seus adultes acabam sendo frágeis emocionalmente e se comportam de forma irregular, pois tem dificuldade em formar anexos cerebrais saudáveis e tal situação pode reverberar nas capacidades adultas que virão depois, no que diz respeito ao gerenciamento de estresse e regulação emocional, podendo ser prejudicial para a tomada de decisões de risco e interações sociais distorcidas, por exemplo.

Em consonância, Winnicott (2022, p. 72) acredita que os cuidados que adultes referência dedicam ao bebê não são apenas objetos de prazer para ambos, mas sim de necessidade absoluta, e na ausência destes cuidados, o bebê terá dificuldades para tornar-se uma pessoa adulta saudável e funcional.

Outrossim, Silva (2018, p. 38) defende que as primeiras atividades entre 0 e 6 anos são a comunicação emocional, manipulação objetal, brincadeiras de papéis sociais, sendo o desenvolvimento do cérebro dos bebês é decorrente da quantidade de impressões externas recebidas à partir de suas experiências, reafirmando que o brincar, carregado de estímulos externos diversos, é fundamental no processo de crescimento das crianças.

Figura 20 - Mãe e bebê interagindo com peça lúdica. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 21 - Mãe montando quebra-cabeça com sua criança. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Colocar adutes referência de afeto das crianças como fundamentais no processo significa refletir sobre a sociedade atual, familiarizada ao individualismo, e às vezes, caracterizada por uma não imediata disponibilidade de laços e relações significativas. Não raro, há recusa e resistência ao primeiro convite de estar no Espaço para brincar com sua criança, sendo necessária a mediação da equipe de educadores para que o processo possa acontecer.

Ademais, a relevância da presença des adutes referência no espaço físico do Programa, também está na oportunidade de trocas com educadores - que fazem parte dos recursos do Programa. São possíveis ações dialógicas, conversas, nas quais a escuta des profissionais procura ser acolhedora, atenta e colaborativa, já que estão envolvidos nos processos de desenvolvimento das crianças, que é fomentada a partir das partilhas e da construção coletiva de significados. Convida-se as pessoas adultas a pensar sobre quanto as crianças são atraídas pelo material não estruturado, o quanto eles são mais ricos para as múltiplas possibilidades de construção em relação aos brinquedos comprados prontos para determinado modo de uso, de quanto estes objetos inusitados apoiam as crianças no processo do jogo simbólico e imitação,

possibilitando percursos de exploração e aprendizagem. No que concerne a aproximação e criação dos vínculos, brincadeiras em família podem representar uma oportunidade de fortalecer os laços familiares e de conhecer brincadeiras de várias gerações, promovendo divertimento, partilha de memórias e emoções.

Figura 22 - Mãe e filho brincando de casinha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Aspectos de segurança são objeto de muita atenção, como por exemplo: a altura dos brinquedos, observação sobre suas quinas ou superfícies cortantes, o piso confortável.

Segurança também válida no sentido de o espaço físico do Programa ser um local seguro para o brincar de bebês e crianças pequenas, pois há sempre olhares atentos e cuidadosos para que a educação seja respeitosa e não violenta, garantindo que não exista “brincar errado”, que meninos e meninas possam brincar de casinha, se assim desejarem, que possam ser astronautas dentro das caixas de plástico, que possam usar tecidos azuis, rosas, coloridos da maneira que imaginarem para compor suas vestimentas de brincar.

Além disso, há a observação também atenta e cuidadosa ao entorno do espaço, para que não haja interações indesejadas e inconvenientes de pessoas alheias aos núcleos familiares presentes nas atividades.

Tem-se como suporte pedagógico diversas inspirações, que advêm de abordagens baseadas em educação respeitosa e acolhedora. Uma delas é a montessoriana, onde acredita-se que educar é permitir a livre expressão do ser, é

ajudar a perceber todo o potencial existente para que a criança se autodesenvolva. “O adulto, em sua função de educar, no âmbito da proposta elaborada por Maria Montessori, não deve influenciar a criança em seu processo de formação, procedendo sempre de maneira muito discreta.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p. 109).

Uma outra abordagem que desperta o interesse e serve de inspiração para a composição filosófica do Programa, é a pikleriana. “Para Emmi Pikler, a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta.” (FALK, 2021, p. 34). Pikler considera que onde as crianças são atendidas, a relação entre educadores e crianças deve ser afetiva, cuidadosa e respeitosa. Segundo Falk (2021, p. 42), para Pikler, o brincar livre reforça as possibilidades especiais de “aprendizagem” do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir.

Arrematando, a inspiração reggioemiliana também está presente, pois Loris Malaguzzi, fundador de Reggio Emília, acredita “[...] em uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos.” (FARIA, 2007, p. 280)

Ademais, inspira-se também no brincar heurístico, que consiste em uma metodologia diferenciada para organizar as atividades e materiais disponibilizados às crianças. Os materiais diversos no estudo heurístico, segundo Jackson e Goldschmied (2006, apud, DUQUE, 2020, p. 19) sugerem que a criança é habilitada para descobrir as coisas por si mesma tendo o brincar heurístico como objetivo central, a investigação natural dos diferentes tipos de objetos.

A figura a seguir demonstra a seleção de materiais, bem como a organização e abordagem para possibilitar o brincar heurístico, evidenciando que o processo de planejamento das brincadeiras no espaço em questão envolve intencionalidades voltadas ao desenvolvimento infantil, por meio do brincar, sustentadas em referenciais teóricos atinentes aos objetivos envolvidos.

Figura 23 - Caixa dos tesouros contemplando diversidade de materiais, texturas e temperaturas, configurando “surpresas” para as crianças,. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Os espaços físicos do Programa também têm inspiração nas abordagens mencionadas e são preparados com materiais e elementos que possam instigar a curiosidade e criatividade da criança, levando-a à investigação e exploração de seu entorno e suas potencialidades, ora requerendo seu repertório próprio, ora sendo desafiada por educadoras e educadores. A curadoria dos objetos é refletida para apresentar às crianças possibilidades diversas e convidar a reflexões simples. Privilegia-se o uso de material não estruturado e utiliza-se de bonecas pertencentes à diversidade, e bichos de pelúcia representando animais brasileiros, preferencialmente aqueles que vem com filhotes, contribuindo para abordagem e mediação de temas pertinentes à cultura e educação.

As figuras a seguir elucidam o processo de curadoria dos objetos realizada no processo de planejamento e oferta dos brinquedos para as crianças.

Figura 24 - Bicho preguiça e seu filhote. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 25 - Tartaruga marinha e seu filhote. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

A equipe educadora desenvolve narrativas através da organização dos objetos no espaço físico do Programa, como por exemplo: um grupo de animais de pelúcia dentro de uma cabana, em uma roda de leitura de livros de tecido; uma cesta cheia de folhas secas e algumas bonecas se divertindo dentro delas; uma instalação artística de material não estruturado organizado por cores ou empilhados obedecendo determinada ordem de texturas, etc.

Figura 26 - Bichos de pelúcia, no rio de tecido. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Concordando com Hortélio (2004) que afirma

O foco do espaço, e, portanto, de sua organização e oferta de equipamentos e materiais, deve ser o brincar e não o brinquedo estruturado. As pesquisas apontam que a oferta de brinquedos estruturados liga-se ao desenvolvimento da indústria e da economia de mercado, fato que coloca as crianças em uma posição pouco favorável a si e ao seu desenvolvimento, quer dizer, são tomadas antes como consumidoras do que em sua dimensão real e complexa. (HORTÉLIO, 2004, p. 45).

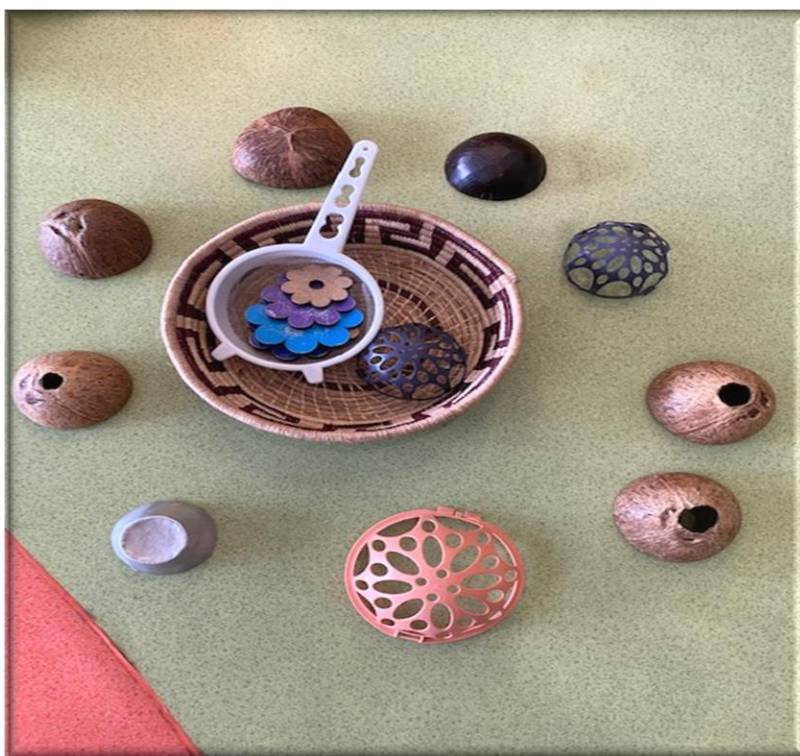
Figura 27 - Material não estruturado empilhado. Espaço de Brincar do Sesc Santo André.



Figura 28 - Material não estruturado organizado por tons. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 29 - Material não estruturado organizado por formato: redondo. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

As imagens acima são reveladoras das diferentes possibilidades de organização de objetos de modo não estruturado.

Benjamin (2007, p. 93) acredita que para brincar a criança não necessita de objetos estruturados, sobretudo manufaturados, uma vez que “um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.”

Para Brown (2010, p. 103), quando a criança se interessa mais pela caixa do que pelo brinquedo, mostra que desenvolveu uma unidade de brincar saudável, que vem de suas próprias fantasias e desejos. A caixa é uma lousa em branco, algo que pode ser transformado através da imaginação em qualquer coisa que queira.

Concomitantemente Soares (2020, p. 51) indica que a abordagem pikleriana traz o conhecimento de que a oferta de materiais específicos para o brincar das crianças não precisa ser contemplada por brinquedos prontos, com seu significado pré-determinado. Pedacos de tecidos em cor viva, objetos leves com tamanhos seguros e diferentes materiais, texturas, formatos, temperaturas, cores, brilhos, odores e sons espontâneos, materiais naturais como troncos, folhas, cestas, cortes

de tecidos maiores e com diferentes texturas, quebra-cabeças com grandes peças, caixotes de diversos tamanhos, degraus, túneis rampas e escadas em forma de triângulo tem a finalidade de estimular indiretamente a criança, contribuindo inegavelmente para seu desenvolvimento.

As figuras a seguir ilustram alguns dos materiais possíveis na curadoria realizada pelas educadoras e educadores do Programa.

Figura 30 - Quebra-cabeças em madeira: macaco. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 31 - Quebra cabeças em madeira: araras. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 32 - Bonecas de pano diversas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 33 - Bonecas de pano pretas e várias roupinhas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 34 - Boneca de pano gorda. Espaço de Brincar. Sesc Santo André



Figura 35 - Cabana feita com cabos de vassoura e coberta com tecido de chita, abrigando serpente com filhotinho. Espaço de Brincar.



Fonte: Acervo da autora.

A seguir, a imagem apresenta a interação das crianças, umas com as outras, e delas com o espaço físico do Programa.

Figura 36 - Crianças montando cabana de cabos de vassoura, com tecidos coloridos diversos, em cima de esteira de palha. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

O protagonismo no Espaço deve pertencer às crianças, logo, os educadores oferecem uma proximidade não invasiva, reconhecendo as ações realizadas, estando disponíveis para o relacionamento afetivo, possibilitando trocas nas ações lúdicas e

servindo de apoio para a autonomia. Suas ações distanciam-se definitivamente da figura de “animadores” e mais ainda da figura de quem “distrai as crianças”. O papel da equipe educadora é o de pesquisar constantemente e estar constantemente envolvida na criação de condições nas quais se experimentar as possibilidades considerando que as crianças são protagonistas cheias de potencialidades.

É indispensável possibilitar aos bebês e as crianças pequenas que se expressem livremente criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias suas histórias, vivenciem o contato com elementos da natureza escolham seus parceiros e criem enredos para suas brincadeiras, ou seja torná-las visíveis em seu próprio contexto por meio de currículo que garanta seus direitos, de modo que cada palavra esteja impregnada pela afetividade e a intencionalidade pedagógica pelo caminho do lúdico. (NOFFS e ANDRÉ, 2018, p. 151)

Como extensão de seu alcance, o Programa Espaço de Brincar estabelece ações em rede, que envolvem todas as unidades do Sesc da regional São Paulo, para ampliar a visibilidade das práticas relacionadas aos temas pertinentes à infância. Uma delas é a parceria com a Aliança pela Infância (movimento internacional por uma infância digna e saudável) e colabora com a Semana Mundial do Brincar, evento mundial que é uma semana de sensibilização da sociedade sobre a importância do brincar na infância.

Figura 37 - Identidade visual Semana Mundial do Brincar 2022.



Fonte: Portal Sesc.

Outra ação em rede é o Cuidar de Quem Cuida, para sensibilizar e inspirar pessoas sobre as pautas relacionadas à primeira infância, com temas que dizem respeito às cuidadoras e cuidadores de bebês e crianças de 0 a 6 anos e as implicações ao ato de cuidar.

Figura 38 - Identidade visual Cuidar de quem cuida 2021 – 2022.



Fonte: Portal Sesc SP².

O espaço, as relações e os tempos podem ser imaginados como uma enorme “cama de gato” (brincadeira onde fios se entrelaçam formando interessantes figuras), entrelaçando diversas possibilidades, tanto pela organização adotada quanto pela escuta atenta a acolher histórias capazes de respeitar e valorizar diferenças e querereres individuais, respeitando as experiências vividas por cada criança.

Figura 39 - Criança brincando com material não estruturado. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

O valor do brincar, íntegro em sua essência, possui elementos relevantes para justificar o tempo e lugar que deve ocupar nas instituições de educação (formal e não-formal) e cuidado. Assim sendo, pode-se afirmar que o Espaço de Brincar é um local

² <https://www.sescsp.org.br>

que busca acolher as necessidades da relação, podendo ser considerado como espaço de socialização e crescimento, dentro do qual se cultiva a cultura da infância.

A primeira vez em que o Espaço de Brincar foi apresentado formatado, com suas diretrizes, foi no ano de 2011, na Unidade Provisória do Sesc Osasco e hoje está presente em 39 unidades, abrangendo Capital, Grande São Paulo e ABC, sendo: 24 de Maio; Avenida Paulista; Belenzinho; Bom Retiro; CPF-Centro de Pesquisa e Formação; Campo Limpo; Carmo; CineSesc; Consolação; Florêncio de Abreu; Guarulhos; Interlagos; Ipiranga; Itaquera; Mogi das Cruzes; Pinheiros; Pompeia; Santana; Santo Amaro; Santo André; São Caetano; Vila Mariana. E no Interior e Litoral: Araraquara; Bauru; Bertioga; Birigui; Campinas; Catanduva; Jundiaí; Piracicaba; Pres. Prudente; Registro; Ribeirão Preto; Rio Preto; Santos; São Carlos; São José dos Campos; Sorocaba; Taubaté.

2.1 O Espaço de Brincar no Sesc Santo André

“O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante.”

(NOFFS, 2000, p. 158)

Figura 40 - Entrada do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 43 - Painel da floresta – Mata Atlântica, materiais não estruturados e bichos de pelúcia. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 44 - Painel de madeira com pássaros. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 45 - Baú com tecidos em diversas cores, texturas e temperaturas. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 46 - Peça lúdica em madeira, remetendo à fauna nativa. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 47 - Vista longitudinal do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.



Figura 48 - Estacionamento de carrinho de bebê. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Figura 49 - Sapateira do Espaço de Brincar do Sesc Santo André.

Fonte: Acervo da autora.

A ação educativa do Espaço tem início em seu planejamento, com sua idealização, programação, curadoria de materiais e execução ou contratação para as atividades propostas. Elabora-se um planejamento que pode ser semestral ou anual, aprofundado em temas de relevância social – cultura popular, meio ambiente e sustentabilidade, educação antirracista, entre outros. Este planejamento é construído em equipe, visando contemplar os eixos do Programa, tendo em vista que por se tratar de educação não-formal e trabalho interessado em primeira infância, não deve ser rígido, engessado. Contemplam-se as atividades de múltiplas linguagens, elaboradas e executadas pelas educadoras e também contratações de ações específicas para a primeira infância, como intervenções de música e teatro e contempla-se o atendimento diário ao público espontâneo. O planejamento é significativo por ser um instrumento de ação educativa e política, uma ferramenta de trabalho e orientador da prática das educadoras.

Sobre os critérios de seleção das ações para o planejamento, Melis (2019, p. 17) acredita que não existe contraindicações para a música, poesias e histórias já que através destas atividades são estimulados a acuidade auditiva e sonoridade das

palavras, “pois é ouvindo músicas, histórias, participando das conversas que as pessoas adultas criam quando estão com elas (as crianças), que a linguagem vai sendo construída.” Para a autora, as propostas devem contemplar as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem infantis, mas devem integrar-se para respeitar o conceito da criança integral, que se desenvolve de forma global e plena.

Sua ambientação diária é elaborada pelas educadoras responsáveis, que refletem, estudam e elaboram a aquisição de cada material, pois acredita-se que o espaço físico tem de ser instigante, convidativo, propositor, favorecedor de vivências brincantes, além de acolhedor. O foco da atividade lúdica deve recair sobre a criança, portanto justifica-se organizar o espaço que ofereça acolhimento e que possa promover a atividade autônoma da criança de forma livre e segura. Brincando a criança pode acessar a cultura de seu povo, interagir com e sobre ela. A cultura atua como agente transformador nas pessoas e para isso, é necessário um olhar cuidadoso acerca do local e ações propostas no trabalho.

A figura a seguir apresenta criança brincando com liberdade no espaço do brincar.

Figura 50 - Criança brincando com material não estruturado utilizando o armário como apoio. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Segundo (NOFFS, 2000) a criação de espaços onde se permite que crianças de 0 a 6 anos possam se desenvolver através de situações de aprendizagem significativas, que ocorram efetivamente, apresenta-se como um grande desafio,

portanto o Espaço está em constante e criteriosa observação, para que possa desempenhar seu papel da maneira esperada. Para a autora, os espaços para brincar são enriquecidos na medida em que se tornam ambientes de aprendizagem e desenvolvimento e não de ser criteriosamente criados para contribuir com os cenários das aprendizagens.

Ainda sobre a questão do espaço, Melis (2011, p.47) traz as reflexões de Henri Wallon, onde afirma que:

[...]ao discutir a questão do espaço, Henri Wallon afirma que ele é socialmente construído e é também o reflexo das relações estabelecidas entre professores, crianças e tempo escolar. A forma como propomos o uso dos espaços determina nossa intencionalidade educativa, frente à construção de valores, ao exercício da solidariedade, do compartilhar, além do esperar, escutar e aprender. Todo espaço educa, assim como o fazem a linguagem ou as relações interpessoais. Ele atua como marco de condições, isto é, tem capacidade para facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz [...]

Wallon (2015, p. 127) indica que a menor ocasião externa basta para suscitar na criança a necessidade de executar seu próprio ritmo e por meio dele harmonizar-se com o ambiente e estender sua sensibilidade subjetiva aos objetos que a cercam.

Segundo Brock, Dodds e Jarvis (2011, p. 167), as crianças precisam de um ambiente onde possam praticar explorar pensar conversar em voz alta com oportunidades para falar durante e após as atividades praticadas um lugar onde sejam capazes de cometer erros e sentir que suas tentativas e opiniões sejam levadas a sério. É muito importante estimular intelectualmente as crianças por meio de diálogos fazendo com que elas analisem o que funciona para elas, se empenhando em filosofar e por meio do compromisso com trocas que fluem livremente, a compreensão das crianças é transformada, novas ideias vão surgindo e a aspectos cognitivos são estimulados. As crianças precisam de brincadeiras autoiniciadas e de livre brincar, e também de brincadeiras com intervenções e desafios propostas pelas pessoas adultas, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 51 - Espaço de Brincar “brincado”. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

A Unidade de Santo André conta ainda com duas programações que atendem um público que vai além da criança e seu núcleo familiar. É oferecido para as educadoras de creches, escolas e instituições de acolhimento à primeira infância do entorno, um eixo de educação continuada, chamado “Encontros Brincantes”, que consiste em formações continuadas sobre temas que permeiam e atravessam o universo infantil visando contribuir para a prática cotidiana dos grupos. Feldmann, Miranda, Silva e Nunes, (2022, p. 1.244) apontam que para pensar a formação crítica de educadores convêm convidá-los a expor suas necessidades formativas buscando trabalhar os desafios apontados no cotidiano escolar pressupõem torná-los protagonistas desta ação.

Para Noffs (2003, p. 147), talvez a brincadeira e um espaço específico para isso possa colaborar para formar as pessoas para o século XXI, para o bem-estar da criança e para facilitar a aquisição de conhecimento. “Resgatando o brincar prazeroso, a alegria se faz presente e o fazer do professor lentamente se transforma [...], brincar, pensar, compartilhar, conhecer, significar, aprender são os ingredientes para essa construção.” (p. 153)

Deste modo, as vivências nos Encontros Brincantes são permeadas por brincadeiras, e são construídas de maneira coletiva e colaborativa com todas as pessoas presentes através de discussões, debates e rodas de conversa. Todas ensinam, todas aprendem.

Segundo Noffs e Santana (2016, p. 48),

[...] um educador se educa com o outro, quando produz sua existência relacionada com a existência do outro em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento, mediante um projeto existencial: o coletivo de construção humana.

As inscrições são realizadas previamente via portal do Sesc SP na Internet, podendo se inscrever tanto grupos fechados de educadoras, quanto educadoras que se interessem espontaneamente pelos assuntos abordados. Assim como Paulo Freire, Feldmann (2009, p. 72) sugere que as pessoas não nascem educadoras, elas se tornam educadoras quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, “em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação de conhecimento através de um projeto existencial e coletivo de construção humana.” Ademais, Noffs (2016, p. 32) sugere que a pessoa adulta que procura uma formação busca conhecer algo novo, munida de intencionalidade que surge mediante alguma necessidade, o que possibilita afirmar que o fenômeno brincar desvela diversos caminhos, que atravessam inúmeros vieses do desenvolver humano, que pode abarcar desde o desenvolvimento infantil, até o desenvolvimento profissional, ou até onde sequer se pode imaginar.

Figura 52 - Encontros Brincantes. Mapa do Quintal: memórias e brincadeiras. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

No mesmo horizonte, Feldmann (2019, p. 71) diz que formar educadores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal como

espaço público como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania, possibilitando que haja a compreensão de que o compromisso da educação não-formal na formação continuada de educadoras se faz bastante necessário, pois, como visto no início do capítulo, a educação não-formal tem como uma de suas bases, a intenção de capacitar as pessoas a compreenderem seus lugares políticos e de direitos.

Noffs e Santana (2016, p. 77) consideram que o processo de formação continuada permite que a pessoa transforme os conhecimentos adquiridos reinterpretando-os e reelaborando-os com base em sua percepção e sua história, dando a ela a oportunidade de ser “descobridora”, “inventora”, “agente” de seu conhecimento, possibilitando ser autora de seu próprio pensamento.

Após conhecer o espaço e participar da vivência e formação, as educadoras são convidadas a uma outra possível etapa da experiência, que transborda para os “Caminhos do Brincar”. Nela, as educadoras devem voltar ao Espaço, acompanhadas de suas e seus alunos para que juntes possam vivenciar toda a experiência e o fenômeno do brincar, saindo do lugar de observadoras da brincadeira, cuidadoras e mediadoras de conflitos, para ocupar o lugar de protagonista nela, brincando junto com as crianças.

Figura 53 - Professora brincando com alunos. Espaço de Brincar. Sesc Santo André.



Fonte: Acervo da autora.

Com isso, uma questão emergiu a partir do aprofundamento nos estudos a respeito do brincar, e a reverberação que ele tem na vida da pessoa adulta que brinca. Como já referido anteriormente, a presença da pessoa adulta no Espaço de Brincar do Sesc é uma ação da qual não se abre mão por sua importância nos processos de desenvolvimento da criança. No entanto, como essa pessoa se sente ao sair da experiência brincante, ainda que, muitas vezes tenha sido “obrigada” a brincar? Será que ela sai da mesma maneira que entrou?

Acredita-se ser importante abordar a primeira infância, por ser o público-alvo do Espaço de Brincar e por serem elas que conduzem o trabalho no Programa, entretanto percebeu-se ser interessante dar luz e escuta à essas pessoas adultas que passam pela experiência do brincar e os benefícios que essas experiências podem trazer às suas rotinas. O documentário “Tarja Branca”, do Instituto Alana, dirigido por Cacau Rhoden, indica que se não deixássemos de brincar, provavelmente precisaríamos de menor utilização de medicações “tarja preta”, visto que haveria menor ocorrência de doenças emocionais em decorrência de estresse e fatores ligados à vida cotidiana.

No Programa Espaço de Brincar o processo de observação, coleta de informações e avaliação é visto como uma maneira de garantir que as experiências de aprendizagem construídas em conjunto, oferecidas e experimentadas pelas crianças e adultos no contexto da educação não-formal possuam valor e exerçam impacto sobre a criança, a família, a comunidade e a sociedade em que se inserem, isto é, que sejam de qualidade.” (PASCAL, 2019, p. 63)

“A intenção da avaliação é oferecer aqueles que criam oportunidades de aprendizagem, rigorosas evidências que podem ser utilizadas para direcionar e desenvolver a oferta pedagógica, garantindo que todas as crianças possam ter acesso a vivências e experiências de alta qualidade e que se aprimora constantemente.” (PASCAL, 2019, p. 63)

A documentação no Espaço de Brincar do Sesc Santo André é realizada por meio de registros individuais de cada educadora e disponibilizados em formato de documento em pastas arquivadas nos diretórios do sistema de informática da Unidade. Os referidos registros são socializados e discutidos em equipe regularmente, oportunizando a elaboração de um novo documento construído coletivamente baseado na percepção de cada uma. Tais relatórios são compostos de registros fotográficos, registros de observação, onde são levados em conta aspectos como a

interação da criança com o espaço físico; interação da criança com seus adultos referência e vice-versa; interação entre as pessoas adultas e o espaço; interação entre as crianças e outras crianças; interação entre os núcleos de famílias; interação de todes com as educadoras, entre outras nuances da relação.

“[...] as primeiras observações, as primeiras indagações, os primeiros experimentos representam apenas o início da pesquisa: um início enraizado no interesse, na curiosidade, no impulso individual em direção a um determinado elemento, e portanto, um início motivador que apoia o desejo de se aprofundar emocional e cognitivamente, reconhecendo o valor da paixão de cada um e distinguindo-se assim, de propostas homologadas que estão longe da mente e do coração de quem vive nos espaços de educação.” (GUERRA, 2022, p. 180)

2.2 O Sesc

Figura 54 - Fachada do Sesc Santo André.



Fonte: Acervo de Guilherme Luiz de Carvalho (foto).

O Sesc (Serviço Social do Comércio) foi fundado em maio de 1945, sendo resultado de um encontro entre representantes das classes produtoras do campo, da indústria e comércio, que especulavam o que aconteceria com o país em situação de pós-guerra.

Deste encontro resultou a Carta da Paz Social, que propõe o equilíbrio entre capital e trabalho, visando a dignidade das pessoas trabalhadoras e suas famílias. Sendo assim, foi sugerido algo que pudesse melhorar continuamente a qualidade de vida des empregades e facilitar o acesso à cultura para estes trabalhadores.

Com essa perspectiva, desde então o Sesc mantém como pilares a cultura, a saúde, a educação e o lazer, atendendo a mais de 5 milhões de pessoas. Funciona há mais de 70 anos como importante espaço de desenvolvimento social para toda a sociedade brasileira. Um ambiente onde as pessoas podem estudar, encontrar-se com suas emoções, praticar atividades físicas, crescer e envelhecer com qualidade de vida.

Valores humanos, cultura, trabalho e qualidade de vida foram determinados como prioridade desde então.

Atualmente o Sesc São Paulo atende não só as pessoas trabalhadoras do comércio e prestação de serviços, como também a população em geral, em diversas atividades, como: exposições, espetáculos de teatro e dança, shows, Comedorias, Espaços de Brincar, quadras, gramados, entre outras.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA: os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa

“O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

CHIZZOTTI, 1991, p. 80

Este capítulo visa exibir o percurso trilhado para a realização da pesquisa e a exposição dos procedimentos metodológicos aplicados para a seleção, organização, discussão e análise dos dados obtidos neste estudo.

Para Pádua (2004, p.16), a discussão do método é algo elementar, afinal a teoria do conhecimento exige a busca de uma explicação verdadeira para as relações que ocorrem entre os fatos, o que ocorre quando se sistematiza e organiza as teorias e dados alusivos à pesquisa.

É por meio da reflexão sobre os métodos de pesquisa que se torna possível verificar com quais tipos de abordagem e procedimentos ela melhor dialoga, auxiliando a eleger as técnicas mais adequadas para seu desenvolvimento.

Paralelamente, Chizzotti (1991, p. 85) acredita que a metodologia auxilia a validar os procedimentos da pesquisa, sendo o rio condutor aos resultados obtidos.

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

A presente dissertação apresenta os aspectos teóricos do brincar e sua relação com o desenvolvimento global do ser humano ao longo da vida. Para isso utilizou-se de aprofundamento na literatura pertinente ao tema, por meio de livros, dissertações e artigos científicos. Além disso, foi realizada cuidadosa consulta a registros documentais do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, sendo executada seleção do material, e logo após, sistematização dos dados utilizando o software NVivo com organização dos mesmos com a plataforma Canva, para análise das descobertas obtidas.

Sendo assim, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor considera um importante privilégio utilizar-se deste tipo de pesquisa, afinal, ela possibilita a obtenção de dados em generosa quantidade, muito maior do que poderia obter pesquisando em campo diretamente.

Conforme referido, após levantamento de aporte teórico, foi realizado o estudo dos registros de observação documentados pelas educadoras do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, lócus desta pesquisa, identificando-se assim, característica documental de pesquisa, pois esta está sustentada por documentos internos da Instituição.

Segundo Gil (2002, p. 46), na pesquisa documental as fontes são abundantemente diversificadas podendo utilizar-se de documentos “de primeira mão”, que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, sendo estes os documentos preservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, como também documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, registros de observação. “A diferença essencial entre a pesquisa documental e a bibliográfica está na natureza das fontes. [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

O autor apresenta que a pesquisa bibliográfica tem a capacidade de se constituir basicamente de materiais disponíveis em bibliotecas, enquanto a pesquisa documental pode requerer consulta aos mais diversificados materiais, sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, fotografias, entre tantos outros.

De acordo com Ludke e André (2015, p.45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Outrossim, Chizzotti (2000, p. 18) pressupõe que a pesquisa documental visa responder as necessidades objetivas da investigação, e pode atender as seguintes

questões: “para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; onde encontrá-los; e como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa.”

As informações documentadas no Espaço de Brincar servem para interrogar, registrar, refletir a prática educativa e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e da efetividade das vivências brincantes oportunizadas tanto aos bebês e crianças na primeira infância, quanto seus adultos referência.

Essas informações são coletadas por meio de anotações de observação sistemática, registros fotográficos e ações dialógicas com as pessoas que frequentam o espaço físico, sendo posteriormente discutidas pela equipe, registradas em documento escrito e armazenadas em pastas específicas do Programa, na plataforma Microsoft Teams. Recentemente, como parte do “Projeto de Revitalização Tecnológica e Jornada Para Nuvem”, que a Gerência de Tecnologia da Informação (GTI) vem implantando nas Unidades do Sesc SP, a Unidade Santo André realizou a migração de dados do servidor local para o SharePoint e OneDrive, locais onde também se encontram toda a documentação dos registros feitos no Espaço de Brincar, além de todos os registros realizados e documentados por todo o setor de Programação.

Vale ressaltar que o software Microsoft Teams é uma plataforma de comunicação e colaboração de equipes de trabalho, que unifica em um único local ferramentas de bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos, além de integrar aplicativos. Entre os aplicativos disponíveis, está o Microsoft SharePoint, que consiste em uma plataforma de aplicações Web da Microsoft, com utilização na criação de portais e intranets empresariais, gestão de conteúdos, gestão documental e criação de portais colaborativos e publicação de aplicações web. Ele também pode ser utilizado como um servidor de arquivos.

Os documentos estão à disposição de toda a equipe do setor Infância-juvenil, supervisão e coordenação de programação, gerência, e qualquer pessoa que tenha acesso às referidas equipes de trabalho.

Pádua (2004, p. 68-69) considera que a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos. “O fundamental [...] é que o pesquisador tenha certeza da autenticidade destes dados e cite corretamente em sua pesquisa a fonte de coleta dos seus dados.”

Inspirada em Lakatos e Marconi (2003, p. 191), a observação sistemática realizada diariamente, mencionada nos procedimentos da pesquisa, consiste em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar, onde o pesquisador deve elaborar um plano específico para a organização e registro das informações para descrição precisa do fenômeno. Para o procedimento é necessário conhecimento prévio do que observar e o desenvolvimento de lista ou mapa de registro de fenômenos. Para as autoras, “uma fonte rica para a construção de hipóteses é a observação que se realiza dos fatos ou da correlação existente entre eles.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.132)

Desta maneira, de acordo com os percursos percorridos, subentende-se que mensurar estatisticamente os dados deste estudo não seria a melhor opção, uma vez que a análise dos materiais ocorre na interpretação, de maneira subjetiva. Conseqüentemente, a pesquisa em foco apresenta abordagem qualitativa.

Chizzotti (1991, p. 85) evidencia que a pesquisa qualitativa possibilita a utilização de técnicas que corroboram a descoberta de fenômenos latentes, tais como a análise de conteúdo, que constituem um corpus qualitativo de dados.

Segundo Chizzotti (2006, p. 116),

Nas análises qualitativas, o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenção do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significação ao conjunto, para relacioná-las com os dados pessoais do autor, com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor da mensagem [...] em um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa.

O autor considera o pesquisador como parte fundamental da pesquisa qualitativa visto que não se apresenta meramente como relator das descobertas. Entre as necessidades de suas ações estão a imersão nos contextos do fenômeno investigado, a familiaridade com os acontecimentos cotidianos de determinada realidade, e o conhecimento dos conceitos que embasam práticas, ademais supor que as pessoas participantes da pesquisa carregam representações acerca de suas visões e experiências. Para ele, “o pesquisador deve manter uma conduta participante [...], na medida em que são identificados os problemas e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades [...]”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 82)

Denzin e Lincoln apud Creswell (2014, p. 49) entendem que “[...] a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o

mundo visível.” Para estes autores a abordagem qualitativa explora coisas dentro de seus contextos cotidianos, onde busca compreender, ou interpretar, os fenômenos a partir do significado que as pessoas lhe conferem.

Complementando, Creswell (2014, p. 51) crê que para este tipo de pesquisa, pode-se utilizar diversos métodos de coleta de dados como: perguntas abertas, questionário, entrevista, observação, documentos. Para ele, “as abordagens qualitativas são simplesmente uma melhor adequação para nosso problema de pesquisa.” (p. 53). São características comuns da pesquisa qualitativa: o local onde os pesquisadores coletam os dados (diretamente no ambiente onde os participantes vivenciam a questão ou problema em questão); a pessoa que pesquisa é um “instrumento-chave”, que pode criar maneiras de pesquisar, podendo utilizar para a investigação perguntas abertas e variados métodos, que reúnem diversas formas de dados, como entrevistas, observação e documentos.

O objetivo geral deste estudo é identificar o Espaço de Brincar do Sesc como espaço de interação entre bebês e crianças na primeira infância com seus adultos referência, no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos afetivos. Para tanto, foi realizado uma análise de conteúdo, com os objetivos específicos de:

- Observar o ambiente como propiciador de exploração e das vivências do brincar;
- Compreender qual a atribuição de educadores na mediação das vivências brincantes no ambiente educacional;
- Documentar a existência, importância e potência do Espaço de Brincar do Sesc como equipamento público de lazer e educação não-formal para a primeira infância, elucidando seus estudos sobre o livre brincar, sobre a utilização do material não estruturado e principalmente sobre a necessidade de adulto referência da criança estar envolvido nas atividades lúdicas e contexto do espaço.

Sobre a análise de conteúdo, Chizzotti (2006, p. 114-115), a conceitua como:

uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos [...] por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

De acordo com o autor, a análise de conteúdo, em pesquisa, fundamenta-se tendo por referência os procedimentos de sistematização da investigação de documentos, elaborando um conjunto de procedimentos e técnicas para destacar o sentido de um texto por meio dos elementos que compõem os documentos.

o critério fundamental da análise de conteúdo é o fragmento singular do texto: a palavra, termo ou lexema, considerando-os como a menor unidade textual e, como tal, passível de se analisar a frequência com que aparecem no texto, a fim de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 115-117)

Na mesma reflexão pontua que “a análise de conteúdo visa decompor qual o conteúdo de um conjunto complexo em elementos simples para classificar esses elementos e, eventualmente, mensurar a frequência desses elementos.” (Chizzotti, 2006, p. 128)

A pesquisa teve duração de 16 meses, compreendidos entre outubro, novembro e dezembro de 2019, janeiro, fevereiro e março de 2020, quando foi interrompida pela pandemia de Coronavírus, que ceifou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo e obrigou a população a manter isolamento social durante um longo período, retornando dezembro de 2021 e perdurado até setembro de 2022.

Os dados selecionados para esta investigação foram obtidos utilizando-se do compilado dos referidos registros realizados no Espaço de Brincar do Sesc Santo André. Os relatórios de observação utilizados para o estudo foram elaborados pela pesquisadora, que se utilizou de um roteiro padrão, pré-estabelecido munido de questões norteadoras para as ações com os sujeitos da pesquisa, cujos resultados são os documentos sobre as ações do fenômeno brincar no Espaço de Brincar do Sesc Santo André. Tais roteiros de registro de observação foram inspirados na obra de Lakatos e Marconi (2003) e consistem em:

- Conhecimento prévio do espaço e suas especificidades (narrativas elaboradas com elementos disponíveis, montagem intencional de objetos);
- Elegar categorias dignas de observação diversificadas a cada dia;
- Olhar e escuta atentos às verbalizações e expressões das pessoas adultas enquanto brincam;

- Olhar e escuta atentos aos fenômenos: interação criança-adulto-criança, interação criança-espço, interação criança-criança; interação família-educadores; interação criança-educadores;

É através da documentação das observações no Espaço, que se pode tentar compreender a grandeza do brincar e o que as pessoas transmitem através dele. “A função da documentação é sustentar a construção e o compartilhar de memórias das experiências. (FORTUNATI, 2014, p. 103).

A seleção dos relatos que privilegiam esta pesquisa contempla 5 famílias, representadas por mães e seus filhos de 2 a 5 anos de idade, cujos critérios de seleção utilizados foram:

1. Famílias ou núcleos de afeto da criança, que tenham ido ao Espaço de Brincar do Sesc Santo André mais de uma vez;
2. Famílias que espontaneamente entraram no Espaço para brincar com a criança;
3. Famílias que não entraram espontaneamente no Espaço, necessitando mediação das educadoras para que a entrada ocorresse;

Após a leitura dos documentos e seleção das famílias que se encaixavam nos critérios desejados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, onde se categorizou e organizou uma tabela com as expressões registradas de acordo com os critérios acima mencionados. Para estabelecer um quadro comparativo de informações sobre o que a fundamentação teórica apresenta, o que o Espaço de Brincar realiza enquanto proposta educativa, e o que as famílias expressam a respeito dele, também foi extraído o conteúdo dos capítulos “O Brincar” e “O Espaço de Brincar do Sesc São Paulo”, salvos cada um em um arquivo em *PDF*.

Todos os arquivos foram tratados com a utilização do *software* de apoio à análise de dados qualitativos, *NVivo11* versão gratuita por meio das etapas: criação do projeto, cadastramento dos documentos resultantes da transcrição no *software*, consulta à incidência das palavras no conteúdo, criação de nuvens de palavras a partir de todos os dados obtidos e análise de cluster. Na sequência, os resultados obtidos por meio do *NVivo* foram organizados com o auxílio do aplicativo *Canva*.

Creswell (2014, p. 162-165), afirma que “o programa de computador simplesmente oferece um meio de armazenamento de dados de fácil acesso aos códigos fornecidos pelo pesquisador.” Para ele, o *software* oferece uma maneira conveniente de armazenar dados qualitativos, auxilia o pesquisador a encontrar seus

arquivos com facilidade, auxilia na tarefa de investigar cuidadosamente os dados, linha por linha, pode mapear os conceitos facilitando a visualização das informações, e permite recuperar anotações relacionadas aos documentos.

O *NVivo* é um *software* de análise qualitativa, que tem por finalidades identificar similaridades, extrair temas, identificar relações, evidenciar diferenças e criar generalizações, auxiliando os pesquisadores a organizar, analisar e encontrar *insights* em dados não estruturados ou qualitativos, nos quais níveis profundos de análise em pequenos ou grandes volumes de dados são necessários. Por sua vez, o *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

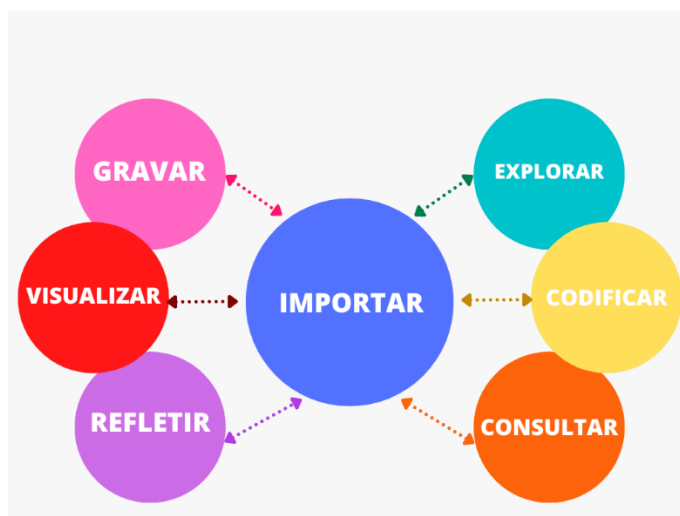
A partir da exportação dos dados obtidos na pesquisa, foi realizada a organização dos dados em documentos no formato *PDF* para proceder à análise qualitativa apoiada no *software NVivo*, versão 11. Em seguida, foram importados para a área do *NVivo11* os 5 (cinco) documentos obtidos pela pesquisa nos arquivos do Espaço de Brincar.

Após a organização dos dados obtidos na revisão de literatura em documentos em *PDF*, os dados foram tratados no *software NVivo11* e organizados no aplicativo *Canva*.

Não existe um processo padronizado, estabelecido ou prescrito para lidar com um projeto qualitativo, mas há algumas estratégias reconhecidas e passos que podem ser seguidos.

O caminho seguido nesta pesquisa está esquematizado na Figura a seguir:

Figura 55 – Esquema para utilização *NVIVO11*.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no Canva.

Após a criação do projeto no *software NVivo11*, foram importadas as fontes e, em seguida, iniciou-se a consulta pela frequência de palavras, que resultou em três nuvens de palavras e três gráficos de *cluster* que serão apresentados nas análises, no Capítulo 4.

Foi surpreendente a semelhança dos relatos encontrados nos documentos, já que as famílias não se conheciam, não brincaram juntas e não foram em nenhum momento suggestionadas acerca do que deveria ser relatado nos momentos dialógicos, onde as falas ocorriam espontaneamente. A partir do estudo das palavras-chave, foi possível notar que a centralidade dos temas e ideias desenvolvidos nas pesquisas identificadas nesta revisão de literatura foram bastante similares.

CAPÍTULO 4

Observação e Discussão dos Dados

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

CHIZZOTTI, 1991, p. 84

Este capítulo apresenta a observação e a discussão dos dados obtidos na investigação, apoiadas no referencial teórico.

Desenvolve-se com o objetivo de analisar o conteúdo dos relatórios de observação documentados pelas educadoras do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, buscando responder às questões norteadoras:

“Em que situações o Espaço de Brincar do Sesc poderia contribuir para o processo de interação entre família e criança?”

“Quais as implicações do brincar para as pessoas adultas que frequentam o Espaço?”

“Qual a relevância do Espaço de Brincar do Sesc para a possibilidade de um brincar seguro para as famílias?”

Guerra (2022, p. 145) acredita que quando as perguntas de pesquisa são formuladas e propostas por quem tem o papel de educador pesquisador, é necessário que venham da observação cuidadosa daqueles a quem se dirigem para que não interesse apenas a quem as formula, mas também seja consistente com as motivações e comportamentos de quem as recebe. Para a autora, “pesquisador deve fazer perguntas que tenham fundamento para aqueles a quem são dirigidas, afim de favorecer o significado da experiência que se segue.” (GUEERA, 2022, p. 146)

Destaco as contribuições de Chizzotti (1991, p. 98) sobre análise de conteúdo para esta pesquisa. O autor sugere que “a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnica de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.”

Para ele, os procedimentos de análise de conteúdo buscam compreender os significados contidos nos textos, estejam seus conteúdos desvelados ou não e para isso, é necessário decodificá-lo, utilizando-se de diversos procedimentos, que são selecionados de acordo com o material a ser analisado e os objetivos da pesquisa, entre outras maneiras, classificando-o em categorias. “Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação [...]”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 98-99)

Os dados obtidos nesta pesquisa foram sistematizados a partir do protocolo de pesquisa elaborado pela autora e, em seguida, tratados com apoio no *software NVivo11*, e organizados a partir da plataforma online *Canva*.

Para realizar o tratamento dos dados no *NVivo11*, os relatórios documentados selecionados, por atenderem aos critérios estabelecidos no protocolo de pesquisa, foram sistematizados em planilha salva em PDF e inserida no *software*. Em seguida, foi realizada consulta à frequência de palavras de cada documento, com o objetivo de evidenciar as que apareciam com maior frequência, a fim de analisar o significado e a relação que se estabelece entre elas, em etapas posteriores.

Ao considerar o processo de transformação da informação em conhecimento, vale destacar que a informação se encontra nas fontes, que consistem em livros, artigos e demais bases disponíveis, e o conhecimento é construído pelas pessoas.

Para Chizzotti (1991, p. 84):

Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes [...]. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações na pesquisa qualitativa.

A realização da consulta à frequência de palavras, a partir dos critérios “pesquisar em todas as fontes”, “agrupamento correspondências exatas”, “exibir 50 palavras mais frequentes” “com comprimento mínimo 3 letras” e “adicionadas as palavras sem relevância à lista palavras impedidas”, resultou nas nuvens de palavras representadas nas figuras a seguir.

estabelecer as relações com a teoria e com as hipóteses que orientam toda a pesquisa.” Para ela, na abordagem qualitativa de pesquisa, o quadro tem a função de contribuir para a categorização e análise dos dados obtidos.

Um dos principais desafios enfrentados ao analisar dados é resumir a informação coletada, especialmente quando se realiza a análise de dados qualitativos, originários de textos complexos e extensos. No caso deste estudo, foi interessante recorrer à criação de grupos (*clusters*) com o auxílio do *software NVivo11*.

A análise de *clusters* é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de forma que os elementos dentro de um mesmo *cluster* sejam muito parecidos, e os elementos em diferentes *clusters* sejam distintos entre si. Essa análise é representada por meio de uma representação esquemática ou um diagrama.

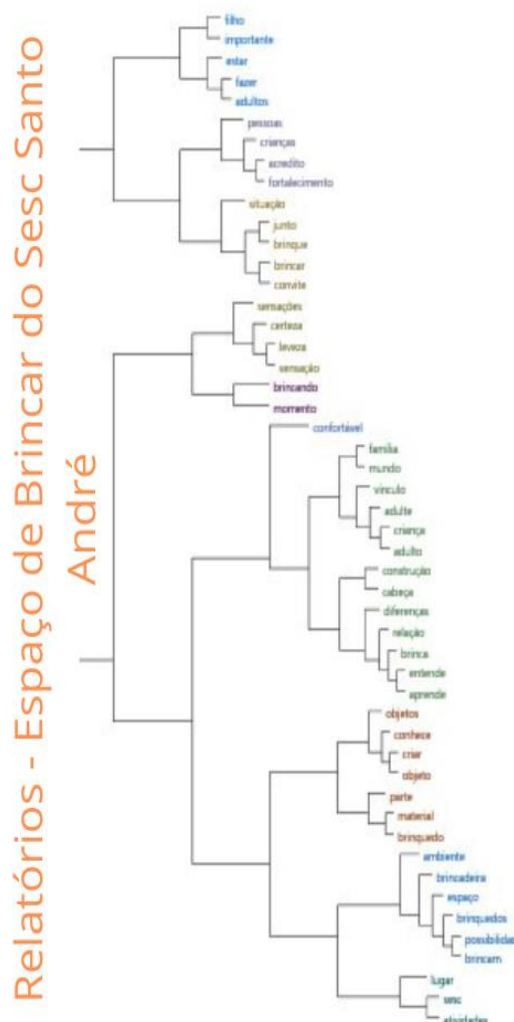
Ao recorrer às análises de *clusters*, ainda na consulta à frequência de palavras, originaram-se os gráficos representados nas Figuras 59, 60 e 61 os quais reúnem as relações possíveis entre as cinquenta palavras de maior frequência encontradas nos dados obtidos na revisão de literatura, e nos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, “com comprimento de três letras”, “excluídas as palavras sem relevância”.

Esta etapa possibilitou a visualização das relações estabelecidas entre as palavras, o que não seria possível a partir da leitura e síntese dos resumos dos trabalhos selecionados. Embora a análise qualitativa esteja relacionada à interpretação dos dados feita pelo pesquisador, a sistematização minuciosa dos dados auxilia na organização do pensamento e da compreensão de significados.

Pádua (2004, p. 86), apresenta que

não resta dúvida de que a representação visual através de diagramas, gráficos, tabelas vai facilitar a compreensão dos dados coletados e ampliar as possibilidades de correlação e comparação. Facilitando o processo de análise e interpretação.

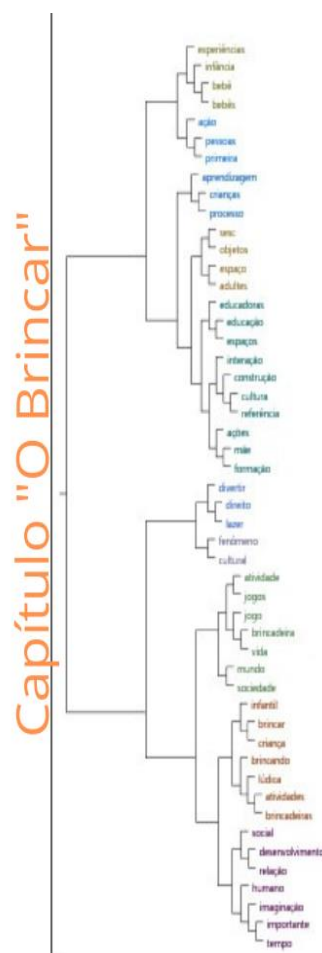
Figura 59 – Análises de *clusters*: Relatórios documentados no Espaço de Brincar do Sesc Santo André.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao *NVivo11* finalizado no aplicativo *Canva*.

A análise de clusters a respeito dos relatórios obtidos no Espaço de Brincar, utilizados para esta pesquisa, apresentam diversas palavras em comum, o que sugere que suas características sejam comuns. Pode-se compreender desta maneira, que as pessoas frequentadoras do espaço físico do Espaço de Brincar do Sesc Santo André expressam sentimentos semelhantes ao participar das vivências oportunizadas, induzindo à reflexão sobre como as brincadeiras, de fato, são relevantes na vida de todas as pessoas.

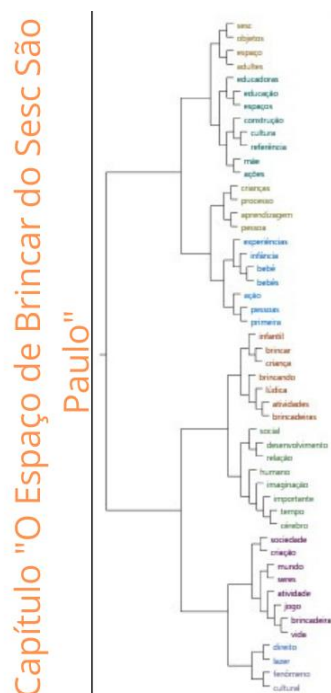
Figura 60 – Análise de clusters: Capítulo “O Brincar”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao NVivo11 finalizado no aplicativo Canva.

A análise de clusters sobre o capítulo “O Brincar”, apresenta agrupamentos maiores de palavras e termos que estabelecem relação entre si. Todos os agrupamentos revelam elementos relevantes para a reflexão da correspondência existente entre os elementos observados e analisados.

Figura 61 – Análise de clusters: Capítulo “O Espaço de Brincar do Sesc São Paulo”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com aporte ao NVivo11 finalizado no aplicativo Canva.

As análises de *clusters* permitiram observar de que forma as palavras se relacionam no contexto dos documentos consultados. Chamo atenção para as convergências existentes nos três gráficos, em que os grupos apresentam os termos **família, vínculo, relação, brinca, entende, aprende; interação, construção, relação, referência, brincar; social, construção, relação, cultura, brincar, experiências**, por demonstrarem a pertinência da temática do brincar relacionada ao contexto de interação e construção de laços afetivos entre as crianças e seus adultos referência.

Os dados obtidos por meio da análise do conteúdo dos relatórios selecionados, em conjunção com a teoria sobre o fenômeno brincar revelam que este atua na interação e por consequência, nas relações sociais.

Melis, (2019, p. 19), aponta que:

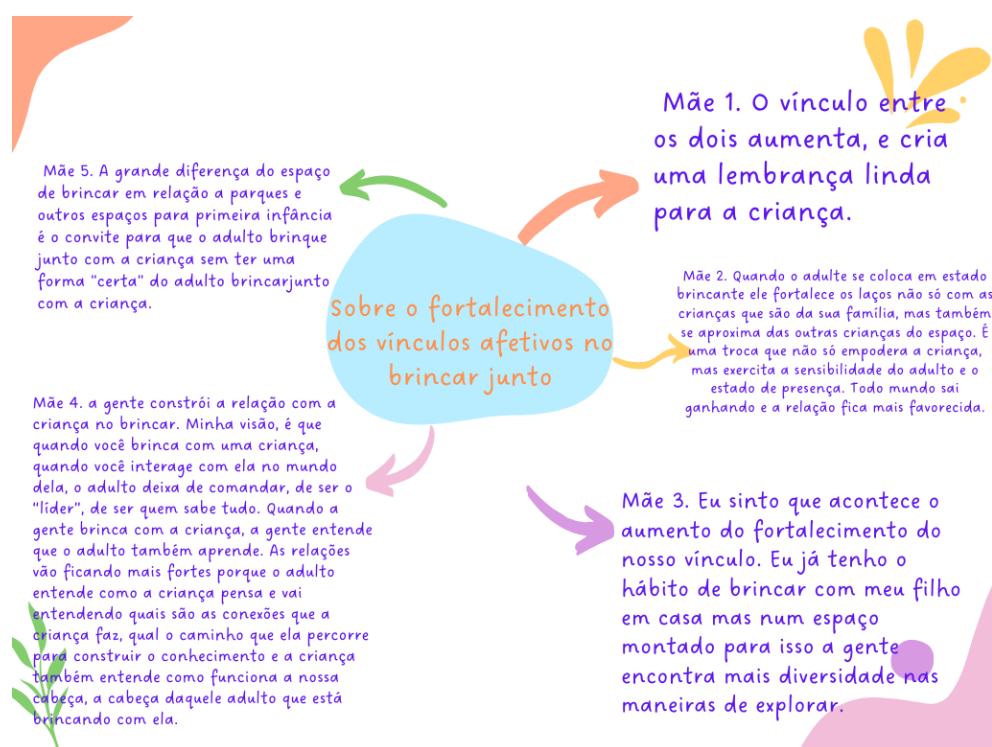
[...] ele (o brincar) pode contribuir de modo significativo para a formação de atitudes sociais durante o desenvolvimento infantil, tais como: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, compreensão de regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e coletiva.

Outrossim, os dados permitem a percepção de que a presença das pessoas adultas de referência das crianças durante o ato de brincar é fundamental e benéfico para ambos, pois atua na interação entre eles, o que possibilita o fortalecimento de seus laços afetivos. Winnicott (2022, p. 72) acredita que um bebê privado de contato

afetivo, está fadado, até certo ponto, a perturbações no seu desenvolvimento emocional que se revelarão por meio de dificuldades pessoais à medida que crescer.

Nos documentos foi possível averiguar o quanto as mães percebem a aproximação que ocorre quando brincam com seus filhos. Nas expressões das mães temos os seguintes relatos obtidos como parte do processo de observação:

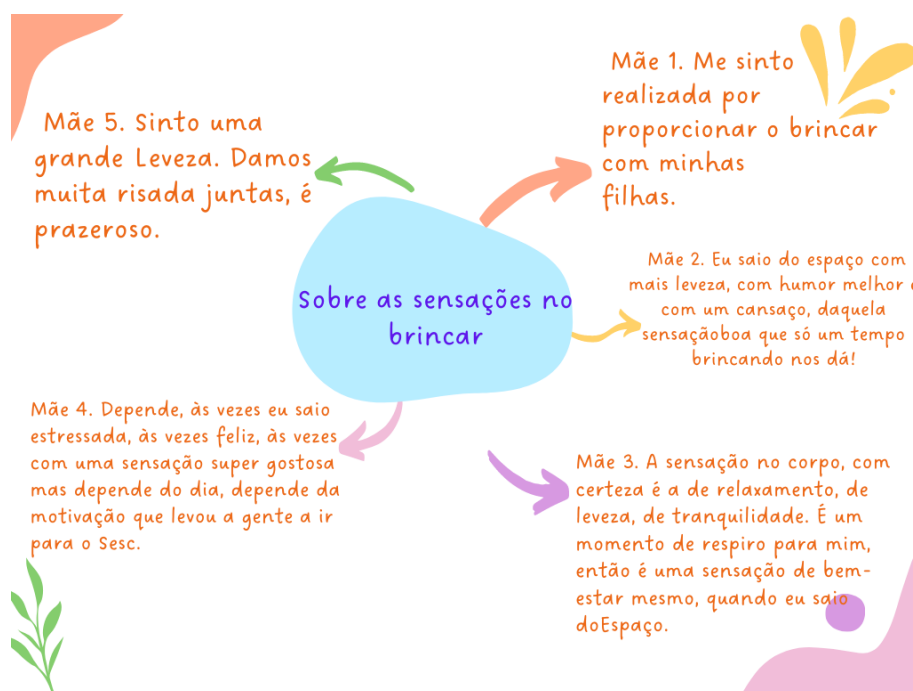
Figura 62 - Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.



Fonte: Elaborado pela autora com aporte no Canva.

Outro dado que os documentos apresentaram, foi o fato de que as pessoas adultas que se permitem brincar no Espaço de Brincar expressam leveza e bem-estar em suas colocações, no momento pós brincadeira. Segundo Brown (2010, p. 72), "o envolvimento em atividades como brincar com crianças pequenas é tão importante quanto dieta e exercício na promoção da longevidade para as pessoas."

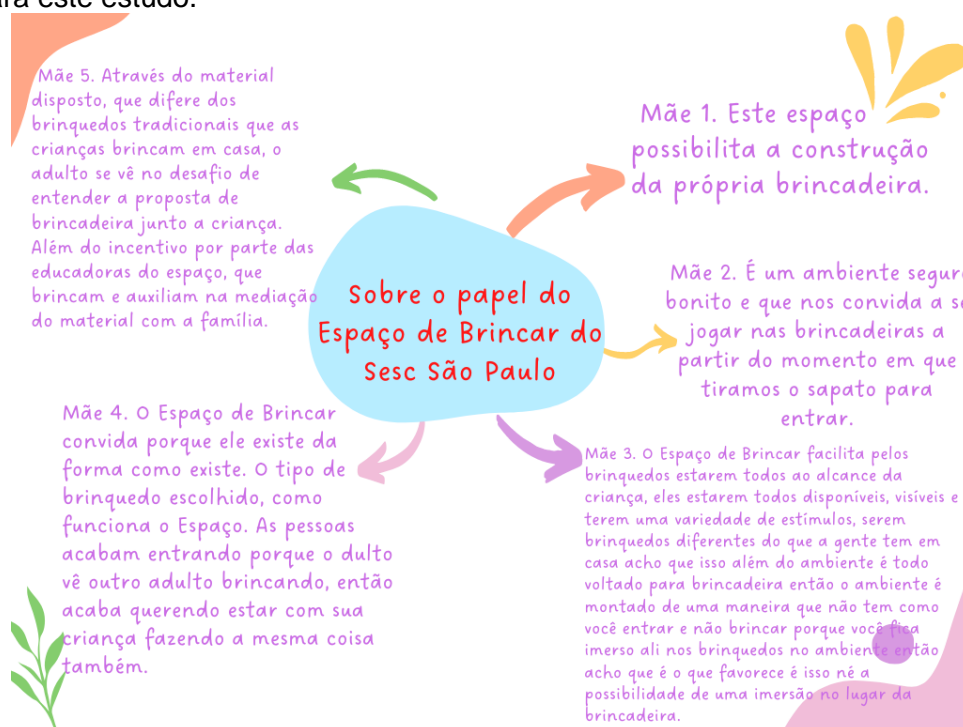
Figura 63. Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.



Fonte: Elaborado pela autora com aporte no Canva.

Os documentos também apontam para o espaço físico do Espaço de Brincar como facilitador das tão necessárias interações entre bebês e crianças na primeira infância com seus adultos referência, por ser um local preparado para tal. Segundo Brock, Dodds e Jarvis (2011, p. 167), as crianças precisam de um ambiente onde possam explorar, pensar, falar em qualquer tom de voz e a qualquer momento, um lugar onde suas ações e opiniões sejam consideradas importantes.

Figura 64. Transcrição de trechos dos relatórios do Espaço de Brincar do Sesc Santo André, utilizados para este estudo.



Fonte: Elaborado pela autora com aporte no Canva.

Outras possibilidades de pesquisa se abrem a partir deste estudo, pois ainda existe pouca literatura sobre os benefícios do brincar para as pessoas adultas e mesmo sobre o brincar entre bebês e crianças na primeira infância com as pessoas adultas. Sugiro que as próximas pesquisas promovam maior aprofundamento nos estudos de base, sobre como o cérebro e o corpo atuam durante e após as brincadeiras, e ainda, quais os benefícios do brincar a longo prazo, e quais os déficits acumulados quando se para de brincar. Sugiro também que sejam pesquisadas as diversas concepções de infância, pois na literatura atual, a concepção euro centrada ainda é ampla e majoritariamente divulgada.

Nesse sentido, as experiências propiciadas pelo Programa Espaço de Brincar, que foi analisado neste estudo, devem ser divulgadas para que as pessoas em geral possam compreender e discutir as práticas do brincar na educação formal e não-formal.

A análise dos achados da pesquisa permite concluir que, baseada nos relatos encontrados, o ato brincar influencia a sensação de bem-estar das pessoas, causando sensação de “leveza” e relaxamento. Da mesma forma, segundo as informações

encontradas, brincar com filhos proporciona maior proximidade e melhor qualidade de interação entre mãe - criança, aumenta o vínculo, os laços afetivos, proporciona construção de relação com a criança, possibilita à criança comandar as ações, além de oportunizar a elas belas memórias de infância, revelando que direta ou indiretamente, o brincar atua favoravelmente nos seres humanos em todas idades e fases da vida.

Para Piaget (2005, p. 24), nos estudos em educação não há “fatos puros”, pois se entende por “fato” um fenômeno apresentado pela própria natureza, independentemente de hipóteses que venham a interrogar este fenômeno ou princípios que induzam a interpretação da experiência. Para ele, é também importante que estejam nítidos os princípios gerais que vão guiar quem estará no lugar de escuta para interpretar as descobertas. Temos então que buscar um conjunto de regras de interpretação que alie o máximo de flexibilidade e o máximo de rigor, desde que sejam compatíveis.

CAPÍTULO 4

Reflexões e Considerações

“O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança”.

(CRESWELL, 2014, p. 50)

Desejo em minhas breves reflexões e considerações, explicitar que esta pesquisa não almejou ser tomada como conclusiva, pois esta pesquisa tem a missão de ser uma gostosa reflexão que instigue novos questionamentos e novas problematizações no campo acadêmico-científico sobre o fenômeno “brincar” e seus desdobramentos. Acredito que não há uma única resposta, tampouco existe resposta correta e definitiva.

Sendo assim, desejo que este estudo possa contribuir para a jornada de seus leitores, propiciando subsídios para futuras pesquisas na área do brincar, e do desenvolvimento humano em sua totalidade.

Pádua (2004, p. 90), aponta que “a conclusão deve relacionar as hipóteses levantadas com os resultados principais da pesquisa.” Para a autora, “pode incluir propostas ou sugestões de continuidade da pesquisa, ou mesmo, novos temas sobre os quais a pesquisa mostrou serem necessárias outras investigações abrindo perspectivas para se ampliar o conhecimento científico.”

Esta pesquisa teve como objetivo geral definir o Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo como espaço de interação entre adultos referência e as crianças, apresentando benesses obtidas quando bebês e crianças na primeira infância tem a oportunidade de brincar, no que diz respeito ao fortalecimento de seu vínculo afetivo.

Procurou-se responder às questões de pesquisa relacionadas aos desafios encontrados no cotidiano de uma realidade onde é primordial a presença de uma pessoa adulta no brincar das crianças.

Em que situações o Espaço poderia contribuir para o processo de interação entre família e criança?

Quais as implicações do brincar para as pessoas adultas que frequentam este Espaço?

As questões são as formulações através das quais podemos obter respostas, muitas vezes predeterminadas. A questão na educação

não é mais uma solicitação de pensamento, hipótese e investigação, mas um pedido retórico de uma resposta esperada na experiência educacional, uma ferramenta de monitoramento do que foi transmitido. A questão é seu propulsor na pesquisa limitada ou interrompida, para se tornar um instrumento de medida e controle: direciona o olhar para o que o pesquisador julgue pertinente, abordando a resposta para que se avalie a coerência entre o que se espera e o que se reproduz por quem o diferencia, numa perspectiva que delinea os espaços educativos como espaços de partilha e co-construção de um conhecimento contextual, porque se origina na relação com aquele dado ambiente e entre aquelas dadas pessoas, e líquido porque nunca é definitivo e está sempre em movimento, a pergunta só pode ser concebida como uma ligeira provocação interessada mais em agitar pensamentos e ações para solicitar hipóteses, do que esperar por respostas unívocas e imutáveis. (GUERRA, p. 147)

A prazerosa caminhada por entre as teorias do brincar e a costura estabelecida quando os passos encontraram os dados obtidos através dos relatos documentados no Espaço de Brincar do Sesc Santo André fortaleceram a confiança de que o trabalho realizado no Programa percorre um trajeto certo de contribuição para a sociedade.

Portanto, pode-se afirmar que brincar é uma ferramenta fundamental para que ocorra o desenvolvimento geral de crianças e pessoas adultas, influenciando todas as áreas de suas vidas, inclusive em seu bem-estar, em todas as etapas. De acordo com as interpretações teóricas estudadas na presente pesquisa, é o brincar que pode mostrar com nitidez as transições do desenvolvimento, estando ainda ligado à cultura e subjetividade dos seres humanos, especificamente das crianças.

Ademais, o ato de brincar, quando em companhia de referências de afeto, pode otimizar a qualidade da interação entre os pares, possibilitando assim aumento de vínculo entre eles. Também pode-se afirmar, que o brincar pode atuar no constructo do relacionamento entre crianças e suas pessoas adultas de referência.

Sugiro que as próximas pesquisas promovam maior aprofundamento nos estudos de base, sobre como o cérebro e o corpo atuam durante e após as brincadeiras, e ainda, quais os benefícios do brincar a longo prazo, e quais os déficits acumulados quando se para de brincar. Sugiro também que sejam pesquisadas as diversas concepções de infância, pois na literatura atual, a concepção euro centrada ainda é a que se encontra amplamente publicada. Ferronato e Batista (2013, p. 121) anunciam que a concepção de infância atual foi concebida de acordo com os valores costumes e ideais de apenas uma comunidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**, São Carlos: Ed UFSCar, 2015.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

ANJOS, Juliane Olivia dos. **As jóias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira**, USP, São Paulo, 2016.

BALL, D. **Playgrounds—risks, benefits and choices**, Contract Research Report No. 426/2002. Sudbury: HSE Books, 2002. Disponível em: https://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf. Acessado em 01.10.2022

BARROS, Manoel de. **Poeminha em língua de brincar**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2019.

BELMIRO, Marcia. **Cinco motivos para você brincar com seus filhos mais três bônus**. Instituto de Crescimento Juvenil. 2019. Disponível em: <https://institutoinfantojuvenil.com.br/cinco-motivos-para-brincar-com-os-filhos-tres-bonus/>. Acessado em: 21.11.21

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2007.
BERTUCCI, Pri. ZANELLA, Andrea. Manifesto ILE para uma comunicação radicalmente inclusiva. 2014. Disponível em <https://diversitybbox.com/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>. Acessado em 21.08.2022

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8069/1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.257/2016. Estabelece o Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm acessado em 20. 05.2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar na primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BROCK, Avril; DODDS, Sílvia; JARVIS, Pam; et al. **Brincar**. Porto Alegre: Grupo A, 2011. E-book. ISBN 9788563899347. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788563899347/>. Acesso em: 13 out. 2021.

BROWN, Stuart. **Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul**. New York City: Penguin Group, 2010.

CASSIANO, Ophelia. Guia para “Linguagem Neutra (PT-BR)”. 2019. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acessado em 04.09.2022

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán. **Educação não-formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural**. Tradução: Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola. 2016.

CENTENO, Eloiza R. **Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**, PUC, São Paulo, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª edição. São Paulo: Cotrez, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. São Paulo: Penso, 2014.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas Teorias**. 15 reimp. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2021.

DE LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial, 2019.

DUQUE, Leticia Arrabal. **A base nacional curricular da educação infantil (BNCC) e a concepção do brincar heurístico: aproximações ou distanciamentos**. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2020.

FARIA, Ana Lucia. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

FELDMANN, Marina (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FELDMANN, Marina.; MIRANDA, Helga P.; SILVA, Cenilza P.; NUNES, Ana Lucia. **Formação de professores e coordenadores da Educação Infantil: uma experiência a partir de suas necessidades formativas**. In: Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1243-1262. jul-set 2022.

FERRONATO, Raquel F.; BATISTA, Cleide V. M. **Brincar: um direito de liberdade**. Londrina: Eduel, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021. 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOBBI, Marcia A.; Anjos, Cleriston I. dos; SEIXAS, Eunice C.; TOMÁS, C. (org). **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal**. São Paulo:FEUSP, 2022. E-book.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

HORTÉLIO, Lydia. Criança, Natureza e Cultura Infantil. In: **Vivências Culturais para Educadores – Fundamental I**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas Teorias**. 15 reimp. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Monica A. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

KOSCHELNY, Tatiana P. **O brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância**, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016.

MACHADO, Estéfi. **Como brincar com um adulto em 10 passos**. Revista on-line Vida Simples. Disponível em: <https://vidasimples.co/colunistas/como-brincar-com-um-adulto-em-10-passos/#:~:text=Nesta%20coluna%2C%20Est%C3%A9fi%20Machado%20prop%C3%B5e,%C3%A0s%20brincadeiras%20com%20os%20pequenos>. Acessado em 27 de junho de 2022.

MATURANA, Humberto. VERDEN-ZÖLLER, Guerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil.** 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

MELIS, Vera. In: **O educador como gestor de espaços educacionais.** Vol. 2. In: MELLO, Ana Maria; JORGE, Isa M. G.; TIRIBA, Léa; Santos, Núbia; Silva, Viviane A. da.; série editada por Suzi Mesquita Vargas. **O educador como gestor de espaços educacionais.** Vol. 2 – Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214768>. Acessado em 23.09.2022.

MELIS, Vera. **Práticas pedagógicas para crianças de zero a três anos: descobrindo o mundo da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MICHAELIS. **Michaelis:** dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

NOFFS, N. de A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

NOFFS, Neide (org). **A formação de professores em diferentes contextos de aprendizagem.** São Paulo: Art Graph, 2016.

NOFFS, Neide. OLIVEIRA, Rita de Cássia M. **Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 139–168 jan./mar.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36067/25172>. Acessado em 01.10.2022

NOFFS, Neide. **Psicopedagogo na rede de ensino.** São Paulo: Elevação, 2003.

NOFFS, Neide. SANTANA, Terezinha. **Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática.** Curitiba: Appris, 2016

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; PASCAL, Christine. (orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação, São Paulo: LTC, 2020, 4 edição.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25ª edição. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2021.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SESC. **Administração Regional no Estado de São Paulo**. Sesc São Paulo Brasil. Sesc: São Paulo, 2019.

SESC. **PIDI – Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil**. Sesc São Paulo, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 21ª edição, 2006.

TREVISAN, Gabriela de Pina.; BENTO, Gabriela.; CARVALHO, Mariana.; SILVA, Cidália.; SARMENTO, Manuel J. Infância, espaço público e participação: a abordagem do território de aprendizagem. In: GOBBI, Marcia A.; ANJOS, Cleriston I.; SEIXAS, Eunice C.; TOMAS, Catarina (orgs.). **O direito das crianças à cidade: uma perspectiva desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acessado em 23.02.2021

VYGOTSKY Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acessado em 16.10.2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WINNICOT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 7ª edição, 2021

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2ª edição, 2021.