

A brinquedoteca

Reflexões pedagógicas

ROSÂNIA CAMPOS*

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre os processos educativos destinados à educação infantil e sua articulação com a brinquedoteca. Discute-se a particularidade do processo pedagógico na educação infantil, destacando o papel da brincadeira; procura-se, ainda, refletir sobre as contribuições da brinquedoteca, bem como sobre os riscos que podem gerar as adaptações e apropriações aligeiradas dessas instituições. As reflexões finais são realizadas a partir da interseção de duas questões: brinquedoteca e práticas pedagógicas e as repercussões para a educação infantil.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Processos pedagógicos. Educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a *brincadeira*” (BRASIL, 2009a, grifo nosso), o que evidencia a importância da atividade lúdica na articulação da prática pedagógica na infância, fato corroborado em outras declarações, tais como: Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além desse aspecto legal, as discussões sobre a importância da atividade lúdica expandiram-se nos últimos anos, sobretudo na elaboração dos procedimentos educativos para as crianças menores de seis anos atendidas em instituições de educação infantil.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: <zana.c2001@gmail.com>

Se, antes, os anos anteriores à escolarização obrigatória eram “de espera”, tendem agora, cada vez mais, a se tornarem tempos de socialização, desenvolvimento e preparação escolar. Em outras palavras, o registro legal ratifica a concepção da infância como objeto de intervenção e, como tal, “a definição da primeira infância como ‘objeto pedagógico’ e como período de aprendizagem.” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 37). A “descoberta” das potencialidades da criança como futuro aprendiz e, sobretudo, a crença da importância desse tempo como fundamental para a constituição da personalidade e das potencialidades cognitivas parecem estar na origem da crença na educabilidade da criança como prerequisite para o futuro sucesso escolar (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; FERREIRA, 2000).

Na contemporaneidade, o interesse parece renovado, o que, segundo Sarmiento (2002), pode indicar um processo de reinstitucionalização marcado por paradoxos, dos quais destaca-se aquele relacionado à afirmação e consensos globais sobre os direitos das crianças e ao crescimento da exclusão social dos direitos e cidadania das gerações mais jovens. Observa-se o reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos ou da infância como “tempo de direitos”, via medidas de proteção, acordos, estatutos e convenções nacionais e internacionais, em contraposição às formas renovadas de exploração do trabalho infantil, fundadas na divisão internacional do trabalho, que colocam as crianças dos chamados países periféricos no contingente de mão de obra barata, a partir da qual esses países sustentam a sua competitividade (SARMENTO, 2002).

Ainda que pesem no campo legal os avanços no direito das crianças e de sua educação, no direito à brincadeira e ao brincar, o aumento da pobreza e da exclusão social, intrínseco à inserção em diferentes classes sociais, faz com que as crianças, dadas suas condições biológicas e subjetivas, tornem-se sujeitos fortemente atingidos pela precariedade de suas condições concretas de vida. A partir dessa constatação, nas últimas décadas, soma-se aos aspectos descritos a crescente defesa, por governos e organismos internacionais, da infância como objeto de intervenção política. A partir da perspectiva de amenizar a pobreza, compreendida apenas em seu aspecto conjuntural, são inúmeras as indicações e orientações para a criação e efetivação de políticas de educação, assistência e proteção dirigidas às crianças (CAMPOS, 2008).

Tendo por base essas considerações, bem como a conjuntura nacional, o objetivo deste artigo é discutir os processos educativos presentes na educação infantil, de modo particular, o papel de espaços delimitados para brincadeiras e jogos (brinquedotecas) no cotidiano das instituições. O que confere singularidade aos processos educativos para a primeira infância? Se a brincadeira é um eixo que deve estar presente na organização curricular, a criação de brinquedotecas garante a efetivação desse direito da criança? Essas e outras questões orientam estas reflexões, e, inicialmente, é realizada uma discussão sobre a singularidade dos processos pedagógicos nos centros de educação infantil e o papel da brinquedoteca. Na sequência, as análises

voltam-se para o que consiste uma brinquedoteca e para a possibilidade de ser este mais um espaço de atendimento à infância no contexto de política para a infância. Para finalizar, procura-se discutir a necessidade de se pensar os processos educativos na educação infantil, a partir da concepção de direito subjetivo e não como um conjunto de medidas compensatórias, focalizadas.

O brincar como eixo articulador

Os avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciou rupturas com uma concepção de educação infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória ou compensatória às carências culturais. Todavia, essa tarefa não tem sido fácil, pois implica rupturas também em outros universos, como, por exemplo, no papel da mulher e sua função como mãe, no próprio papel do Estado, que deverá assumir essa tarefa, e na concepção de infância e de criança, que deixa de ser reconhecida pelas suas faltas e passa a ser defendida como sujeito de direitos.

A educação das crianças em instituições precisa ser organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessitamos superar a “dupla alienação”¹ da infância e garantir o direito da criança de ser criança, de descobrir e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades, trocas, enfim, por meio das mais variadas relações com os adultos, objetos e demais crianças (FARIA; PALHARES, 2000). Ao se afirmar a educação infantil como direito de todas as crianças, independentemente de sua idade, classe econômica ou período, defende-se a necessidade de superação da visão assistencial, historicamente vinculada a esse segmento educativo; aquela que, com arrogância, “humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 54). Assim compreendida, a educação infantil torna-se “uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família.” (ROCHA, 2002, p. 68).

As práticas pedagógicas nesse nível educativo são singulares, sendo a brincadeira um importante organizador delas. A brincadeira, o brinquedo, o jogo, isto é, o lúdico, necessitam ser um eixo do trabalho infantil², porém há que se pensar como essa incorporação ocorre no cotidiano das instituições. De acordo com Kishimoto (2009), a prática pedagógica brasileira ainda não referenda a associação íntima dos materiais e espaços com as brincadeiras. Parece haver, ainda, dissociação entre esses aspectos, de modo que é possível observar algumas propostas que adotam as brincadeiras como modos de “ensinar conteúdos”, de inserir alfabetização e outros conhecimentos

técnicos científicos, ou que adotam o “brincar livre”, sem ou com pouco suporte material e, muitas vezes, em espaços inadequados. Desse modo, “o brincar livre, embora, desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas, de novos materiais, ou espaços para implementar seus projetos de brincadeiras.” (KISHIMOTO, 2009, p. 34).

Esse fato também é observado na concepção predominante dos espaços externos, como o *playground*, como locais para as professoras assistirem às crianças, raramente pensados a partir da lógica de oportunizar diferentes experiências coletivas e ampliar o repertório científico-cultural das crianças. Como resultado, o brincar como recurso para desenvolver a autonomia, a criatividade, a imaginação, a solidariedade e a vida coletiva deixa de ser contemplado. Muitas vezes, os espaços estimulam a correr, pular, empurrar e os brinquedos possibilitam a manipulação e estimulam a posse, pouco oportunizando o brincar da criança, seja sozinha, em pares ou em grupos (OLIVEIRA, 2008; KISHIMOTO, 2009).

Entretanto, ao mesmo tempo que se observa essa prática, é possível acompanhar a crescente valorização do brincar, dos brinquedos e das discussões referentes aos jogos. Em decorrência da aparente contradição, muitas instituições têm procurado desenvolver espaços específicos para essa atividade, adotando o que chamam de “brinquedoteca”. Todavia, a criação desses espaços no interior das instituições é uma via de mão dupla, pois, se por um lado parece valorizar a brincadeira, os jogos e os brinquedos, por outro pode segregá-los, dificultando ainda mais a incorporação da brincadeira nas demais atividades da vida cotidiana. Mesmo considerando que a brincadeira e o jogo tenham conteúdo e que, eventualmente, ele pode estar articulado com os do universo escolar, sem prejuízo para o ato de brincar, o alerta refere-se à pretensão “infelizmente amplamente difundida de instrumentalizar a brincadeira, como a eliminação completa ou parcial dos seus atributos para que se ajuste ao ensino, conduzindo inexoravelmente à sua desfiguração.” (FORTUNA, 2011, p. 163).

A delimitação de um espaço específico no interior da instituição pode, assim, limitar tanto a ação da criança quanto a própria socialização do patrimônio lúdico, isto é, os sentidos e significados do brinquedo, da brincadeira, dos jogos são atribuídos não apenas pelo sujeito que brinca, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história. Oportunizar diferentes brinquedos, brincadeiras e jogos é tarefa da instituição de educação infantil, a partir da concepção de que esse patrimônio faz parte da história, ao mesmo tempo que conta a história, e, como “tal, constitui-se de fantasia compartilhadas nas quais o próprio processo civilizatório se apoia em seu trabalho de construção da realidade.” (FORTUNA, 2011, p. 165). O acesso a esse patrimônio é direito das crianças, de modo que o simples acesso a um espaço com brinquedos e/ou momentos determinados para brincadeiras dirigidas não conseguem atender a esse direito.

Por vezes, a inclusão do espaço da brinquedoteca é um arranjo para driblar o pouco espaço institucional e/ou o pouco número de brinquedos ou, ainda, um modo de garantir a orientação conteudística da brincadeira. Mesmo assegurando o rodízio das turmas, delimitando os brinquedos, preparando atividades para serem desenvolvidas nesses espaços, o brincar como recurso para o desenvolvimento da autonomia da criança deixa de ser contemplado plenamente. Seguindo essa perspectiva, o interessante seria estudar e refletir amplamente no cotidiano da educação infantil as discussões referentes à interação criança-criança e criança-adulto por meio da brincadeira. Antes de delimitar o espaço para brincadeiras, é importante que as instituições discutam e planejem suas práticas considerando:

Qual o papel do adulto como um dos representantes da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de determinados objetos do mundo cultural par ao desenvolvimento infantil? Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem? Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar a compreensão de regras? Brincadeiras de faz-de-conta contribuem para a formação do símbolo? Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária? Como devem ser utilizados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro das propostas pedagógicas? (KISHIMOTO, 2009, p. 35).

Fundamental repensar a prática pedagógica considerando essas questões, pois, muitas vezes, o fato de ter um espaço específico para brincar acaba minimizando o investimento nos demais espaços, gerando corredores, salas e pátios desprovidos de objetos e organização que estimulem o imaginário, as inter-relações, os jogos, o faz de conta. Soma-se a esse risco a simplificação do conceito de brinquedoteca, isto é, a compreensão desse espaço como local para guardar jogos e brinquedos, esquecendo-se de que esses espaços precisam ser, ao mesmo tempo, locais de guarda e espaços provocativos para brincadeiras, que possibilitem à criança diferentes relações e organizações, e que acolham toda a imprevisibilidade e dinamicidade do ato de brincar (NEGRINE, 2009; OLIVEIRA, 2008; PETERS, 2009).

Entende-se até aqui que a brinquedoteca pode ser uma aliada nas práticas pedagógicas na educação infantil, mas, para isso, é necessário avançar nas discussões dos processos pedagógicos na própria concepção da brinquedoteca, o que precisa ser pautado sempre a partir da lógica da educação infantil como segmento educativo, sendo, assim, necessário entender a dimensão lúdica como mais uma das dimensões que precisam ser desenvolvidas no ser humano. Entretanto, relativizar a criação de brinquedotecas no interior de instituições de educação infantil não significa desconsiderar a importância desses espaços na infância contemporânea. Pelo contrário, as transformações da vida urbana que resultaram, entre outros fatores, na diminuição dos lugares para as atividades infantis, bem como as diferentes necessidades das

famílias por atendimento para suas crianças em horários noturnos, finais de semana, férias, entre outros momentos que fogem da organização dos sistemas de ensino, geram a necessidade de se pensar políticas para a infância que atendam a essa demanda. Espaços como as brinquedotecas podem ser mais uma opção para atendê-las, articulando, assim, áreas como assistência, cultura e saúde.

Mais um espaço para a infância contemporânea?

Os espaços denominados brinquedotecas surgiram, no Brasil³, na década de 1980, com a criação da Brinquedoteca de Indianópolis, em São Paulo, a partir da necessidade de estimular crianças com deficiências. No entanto, o objetivo inicial foi modificado no transcorrer dos anos, a exemplo do próprio conceito de brinquedoteca e de sua operacionalização⁴.

Em relação às transformações observadas no conceito e operacionalização das brinquedotecas, deve-se considerar tanto os novos estudos e pesquisas na área quanto a tendência que origina cada brinquedoteca, isto é, a ideia de brinquedoteca não é uníssona, com objetivos distintos e diferentes tendências. De acordo com Peters (2009), é possível identificar duas principais tendências de brinquedotecas que, em momentos distintos, influenciaram na concepção e estruturação desses espaços no país. Uma delas é denominada anglo-saxônica, representada pelos países de língua inglesa, a qual tem como objetivo maior a ludoterapia; a outra é a tendência latina, representada, sobretudo, pela França, Espanha e Itália, que prioriza a animação sociocultural.

No Brasil, conforme Cunha (2009), a primeira brinquedoteca teve influência da abordagem anglo-saxônica, porém com um diferencial: não havia limitação em um sistema de empréstimo de livros, mas a preocupação de fazer prevalecer a concepção de ser esse espaço destinado à ação livre de brincar. Essa característica aproxima-se da tendência latina e parece ser a concepção que ganha mais força no país. Uma brinquedoteca deveria ser organizada com os seguintes objetivos: 1) ser um espaço estruturado em torno do brincar; 2) o brincar não tem finalidade nele mesmo, havendo a necessidade de diferentes interações para enriquecer, ampliar e partilhar a experiência com o brincar; 3) ser um espaço de encontro de diferentes gerações e gêneros, de modo a oportunizar a ampliação das relações socioculturais; e 4) ser um espaço organizado a partir do lazer, isto é, organizado pelo livre acesso aos materiais lúdicos (ROUCOUS, 1997 apud PETERS, 2009).

Além das duas tendências, atualmente é possível observar na literatura discussões que versam sobre uma concepção “latino-americana”, que possui a particularidade de discutir a implantação de brinquedoteca articulada com o compromisso

político que visa garantir os direitos humanos fundamentais – nesse caso, o direito da criança –, que, nos países deste continente, são na maioria das vezes negligenciados. Essa perspectiva defende a implantação de brinquedotecas comunitárias, com o objetivo de também resgatar a cultura local, a valorização de jogos de gerações precedentes e atividades ligadas às diversas expressões (PETERS, 2009).

Os espaços em que estão alocadas as brinquedotecas também sofreram variações no passar dos anos, de modo que, atualmente, há diversos contextos: hospitais, museus, escolas, instituições de educação especial, universidades, centros de educação infantil, entre outros. Embora em contextos diferentes e, por vezes, com objetivos distintos, o comum entre as brinquedotecas é a procura em garantir o acesso aos materiais lúdicos e a possibilidade de brincar. Assim, os estudos indicam que as brinquedotecas podem ser definidas como

espaços que proporcionaram a integração dos diversos segmentos do público que a elas recorrem. Essa comunidade é formada por crianças, pais, avós, familiares, babás e professores. Nesse contexto, um acervo variado de brinquedos é oferecido às crianças, que são estimuladas a se relacionar com essa diversidade através do uso coletivo. (PORTO, 1998, p. 188).

Essas indicações dos objetivos e organização de uma brinquedoteca evidenciam a necessidade de se repensar sua implementação, ou seja, não é suficiente reunir alguns brinquedos em um espaço determinado⁵, sendo fundamental, ao se implantar uma brinquedoteca, prever e organizar os jogos e brinquedos, sua reposição e manutenção, e a presença de um profissional qualificado. Segundo Brougère (2004), os profissionais das brinquedotecas precisam ter conhecimento superior em relação aos brinquedos, de modo que possam mostrar às crianças os que elas não conhecem, além de destacar os limites ou os defeitos dos que desejam possuir. Esse conhecimento oportuniza propor um espaço de brinquedos diferente do ofertado pela escola e pela família. A seleção dos jogos e brinquedos precisa ser realizada de modo que supere preconceitos, considere a visão e o tempo histórico das crianças, e não se perca o posicionamento crítico em relação à indústria de brinquedos. Além disso, é importante, ainda, considerar quem e como vai brincar, o objetivo da integração e como oportunizar a superação da disputa pela posse do brinquedo.

Todos esses aspectos observados na estrutura e organização da brinquedoteca coadunam-se com a sua definição como

lugar de encontro, que se constitui como espaço aberto para momentos de socialização e de comunicação, onde são possíveis trocas entre diferentes idades e gerações; representa uma ajuda concreta para os pais, com a finalidade de apoiá-los a desenvolver seu papel insubstituível como educadores, podendo constituir-se também como um suporte para a escola, para o serviço social e de saúde. (BARTOLUCCI, 2011, p. 126).

Em relação ao seu funcionamento, a brinquedoteca possui também uma particularidade: além das duas opções tradicionais de atividades – livres ou dirigidas –, a dinâmica desse espaço possibilita, a partir da cultura local, desenvolver oficinas de jogos e brincadeiras, bem como criar momentos de relação entre gerações, isto é, entre adultos e crianças, como também encontros crianças-crianças e adultos-adultos de diferentes idades. Enfim, as possibilidades de participação e interação são inúmeras, o que desmistifica a ideia de ser um local para brincar por um tempo determinado ou, ainda, oportunizar um pouco de brincadeira com brinquedos que as crianças não possuem, por questões econômicas ou culturais.

Essa rápida explanação sobre a função e a perspectiva da brinquedoteca ilustra nossa argumentação sobre a necessidade de diferenciar esse espaço do das instituições de educação infantil. Ainda que possa ser alocada no interior dessas instituições, as observações são pertinentes, tanto no que se refere aos riscos de “didatizar” o brincar quanto a ocorrer uma “adaptação empobrecida” da brinquedoteca, retirando dela seu objetivo e função. De modo especial, o segundo risco pode ser ainda mais cruel quando ocorre em comunidades pobres, pois ainda é possível constatar a ideia de que “qualquer brinquedo vale, pois criança pobre não possui brinquedo”. Assim, a pobreza ainda justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada (KISHIMOTO, 2009). Além disso, esse tipo de instalação pode restringir ainda mais a concepção do lúdico como eixo do trabalho infantil, especialmente para as crianças menores de três anos, para as quais as atividades lúdicas acabam limitadas a estimulações sensório-motoras.

É fundamental ter clareza sobre o que é uma brinquedoteca, sua função e papel social, evitando-se um problema antigo na educação de crianças pequenas no nosso país, qual seja: lidar pobremente com a pobreza (FRANCO, 1989), ou seja, criar um “tipo de brinquedoteca” nas instituições de educação infantil ignorando que

a brinquedoteca não é simplesmente um espaço físico, um espaço no qual distribuem-se algumas funções para o jogo, mas é também um ‘espaço mental’ que estimule a *cultura do jogo*, a participação e a partilha da atividade lúdica sem limites físicos, de tempo, de idade, de cultura. É o porto seguro do qual zarpa a nave da fantasia para explorar o mundo. (BARTOLUCCI, 2011, p. 129).

Entende-se que a brinquedoteca não tem por função limitar o jogo a espaços restritos, tampouco serve para substituir lugares públicos, como parques, praças e centros de educação infantil. Pelo contrário, seus defensores entendem que elas devem integrar esses espaços, inclusive, recuperando o jogo em locais públicos, bem como oportunizando às novas gerações conhecer e manipular brinquedos, brincadeiras e jogos antigos, sem negar os novos (ALMEIDA, 2009; LUCOT, 2011).

Ao se compreender desse modo a função da brinquedoteca, entende-se que, nas instituições de educação infantil, a tarefa é outra. Antes de se planejar um local

específico para o brincar, é necessário compreender, discutir e planejar as práticas pedagógicas, considerando a brincadeira, o brinquedo e os jogos em sua dupla função: como potencialidades lúdicas e como meios de potencializar a exploração e a construção do conhecimento. Nesse último sentido, o desafio é como, por conta da motivação interna, típica do lúdico, o trabalho pedagógico poderá ofertar mais estímulos de modo a mediar novos conhecimentos.

As considerações tecidas neste artigo não se limitam a advogar a presença ou não de brinquedotecas no interior das instituições de educação infantil; antes, o objetivo é refletir sobre as singularidades dos processos educativos no interior das instituições e reforçar que, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, é fundamental a definição curricular e a sistematização das práticas, ou seja, as instituições de educação infantil precisam ser locais de elaboração de um projeto consciente de propostas educativas.

A brinquedoteca é um projeto interessante, podendo, inclusive, compor uma estratégia dentro das políticas para a infância; no entanto, no cotidiano das instituições de educação infantil, compreende-se que, antes da adoção dessa estratégia, é necessário definir e consolidar projetos de crescimento para as crianças, no âmbito do coletivo; projetos realizados por adultos e crianças, substanciados pelas experiências e atividades que necessitam, para seu sucesso, períodos extensos, continuidade de relacionamentos e, principalmente, “um papel forte de mediação por parte do adulto que conscientemente prepara, verifica e projeta novamente, também com as famílias, a experiência educativa.” (BONDIOLI, 2004, p. 75).

Reflexões finais

A discussão sobre os processos educativos na educação infantil ainda é pertinente, sendo que, no contexto atual, ganha nova relevância, tendo em vista os delineamentos das políticas sociais para a infância⁶. Corroborando esse cenário a não homologação do Parecer CNE/CEB nº 8, de 2011, que vetava a abertura das instituições de educação infantil nos períodos de recesso e férias. A alteração desse parecer, a responsabilização do poder público de oferecer atendimento na ausência de instituições de assistência social, saúde, esporte e lazer, e a declaração do relator de que “o atendimento neste período deve ser assistencial e não educativo” (TERRA, 2011) recolocam novamente em discussão a função das instituições de educação infantil, bem como a urgência de se debater *políticas para a educação infantil e para a infância*.

Ainda que, em termos legais, observe-se nas diretrizes a definição clara da função dessas instituições como possuindo um caráter “institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das

crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal” (BRASIL, 2009b), na prática o movimento parece indicar outras perspectivas. A necessidade das famílias contemporâneas precisa ser pensada e atendida na lógica de política social, de assistência à família⁷, diferentemente das discussões sobre o direito da criança de frequentar espaços coletivos educativos. É fundamental ratificar o caráter público, coletivo e educativo dessas instituições, ao se discutir o processo pedagógico da educação infantil.

Para tanto, é necessário assegurar a efetiva presença e acesso às instituições de educação infantil e garantir a qualidade educativa. Não é suficiente a verificação de um rol de critérios para defini-la; antes, implica “refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins.” (BONDIOLI, 2004, p. 15). A discussão dos processos educativos ganha destaque e precisa ser realizada a partir da compreensão de que as instituições de educação infantil não são apenas um serviço para as famílias que necessitam desse suporte; antes, são lugares públicos, instituições legitimamente educativas e de direito da criança.

Pensar os processos pedagógicos para a educação infantil é planejar um projeto que seja elemento de apoio para o/a professor/a e para as crianças, não podendo as creches e pré-escola ser compreendidas como negócios privados destinados apenas às mães que trabalham fora ou às famílias pobres. A infância é um bem público; assim, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas, elaboradas e executadas de modo que garantam boas oportunidades de crescimento para todas as crianças. Da mesma forma, é fundamental considerar que as questões relativas às instituições, à sua gestão e à garantia de qualidade são amplas e extrapolam o interesse de cada instituição, de cada município, de cada família, e implicam a elaboração de um projeto coletivo de bem comum, construído com a sociedade e sob responsabilidade do Estado, para todas as crianças (BONDIOLI, 2004).

De modo similar, pensar a brinquedoteca é ir além da didatização do lúdico, de uma perspectiva utilitarista, pragmática da brincadeira e do jogo. Pelo contrário, como destaca Fortuna (2011), não é um espaço simplesmente ocupado; antes, é um espaço vivido e

pode ser lugar de aventura (surpresas, imprevistos, obstáculos, desafios), mistério (charadas, enigmas e ‘climas’), vertigem (saltos, quedas), curiosidade (descoberta e desvendamento), expressão (ritmo, movimento, música, narrativa, fantasia, linguagem), reflexão (pensamento, raciocínio), alternância entre situações calmas e movimentadas e entre estar só e acompanhado. (p. 177).

Não é possível reduzir a brinquedoteca a uma simples ação dentro do planejamento educativo ou como um horário delimitado para a criança ter assegurado um tempo para brincar entre um “trabalhinho” e outro, tampouco reduzi-la a uma “sala

com brinquedos”. O desafio é efetivamente articular a brincadeira como eixo organizador dos processos educativos na infância, de modo específico, na educação infantil.

Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

- 1 Dupla alienação da infância, segundo Faria e Palhares (2000), refere-se ao fato de a criança rica ser privatizada, alienada e ter antecipada, pelas suas inúmeras atividades, a vida adulta. Por outro lado, a criança pobre explorada também tem antecipada sua vida adulta, por meio do trabalho.
- 2 Tendo em vista o objetivo deste artigo, não iremos discutir o papel da brincadeira, do brinquedo e dos jogos no desenvolvimento humano.
- 3 Para aprofundar as leituras sobre a origem e desenvolvimento da brinquedoteca no mundo e no Brasil, indicam-se os sítios: WWW.brinquedoteca.org.br e <http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205/p/Brinquedoteca%20Indian%C3%B3polis>, e a obra de Cunha (2001).
- 4 Em 2011, em São Paulo, ocorreu o XII Congresso Internacional de Brinquedotecas, cujo objetivo era “uma ampla reflexão sobre a trajetória das brinquedotecas, analisando os caminhos que estas vêm tomando, suas conquistas, desafios e dificuldades, a fim de preservar sua genuína contribuição à divulgação da importância do brincar.” (ABBRI, 2011b).
- 5 Segundo Kishimoto (2011), o primeiro censo da educação infantil, de 2000, informou a existência de 45% de creches no país com brinquedoteca, o que equivaleria a um total de 10.800 equipamentos. Como afirma a autora, qualquer sala com alguns brinquedos era considerada espaço para brincar.
- 6 Para aprofundamento dessa discussão, indicamos Campos (2008).
- 7 Não podem ser negadas as necessidades atuais das famílias em relação à diversificação do tempo e dias de atendimento; no entanto, há que se diferenciar essas demandas e esses atendimentos. Criar modos alternativos para atender a demandas específicas de algumas famílias não pode ser discutido e planejado como uma política de educação para a infância, tampouco poderá substituir o direito da criança de ter a experiência de crescimento numa instituição de educação infantil. Para tanto, é mister diferenciar entre a necessidade da família e a necessidade da criança!

Referências

ALMEIDA, Marcos T. P. Brinquedoteca e a importância de um espaço estrutura para o brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 132-140.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS (ABBRI). **Desenvolvido por Tecnologia Site Inteligente**. Disponível em: <www.brinquedoteca.org.br>. Acesso em: dez. 2011a.

_____. **XII Congresso Internacional de Brinquedotecas**. Disponível em: <<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/00060223>>. Acesso em: dez. 2011b.

BARTOLUCCI, Giorgio. Como criar uma brinquedoteca na Itália? In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 122-136.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landucci Ostale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8**, de 7 de julho de 2011. Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução de Maria Alice a. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

_____. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 13-22.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Paulo: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

FERREIRA, Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 162-182.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

INSTITUTO INDIANÁPOLIS. **Brinquedoteca Indianópolis**. 2009. Disponível em: <<http://www.indianapolis.com.br/si/site/0205/p/Brinquedoteca%20Indian%C3%B3polis>>. Acesso em: dez. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significados dentro de contexto culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 23-43.

- _____. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-35.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados – FE/ UNICAMP; São Paulo: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 51-65.
- LUCOT, Alice. As ludotecas francesas e a ALF. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 105-121.
- NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática – Dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 83-94.
- OLIVEIRA, Alessandra M. R. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 283-286.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. Rituais e brincadeiras na brinquedoteca: vetores de crescimento pessoal, social e cultural. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-191.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança**. Genebra, 1959.
- _____. **Convenção sobre os direitos da criança**. Genebra, 1989.
- PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- PORTO, Cristina L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 171-198.
- ROCHA, Eloisa A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 67-88, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Projeto de pesquisa de cooperação internacional** – Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Porto: Universidade de Minho, Centro de Estudos da Criança, 2002. (Mimeografado).
- TERRA. CNE determina o funcionamento de creches durante as férias. **Notícias**, Educação, 9 dez. 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5510635-EI8266,00-CNE+determina+o+funcionamento+de+creches+durante+as+ferias.html>>. Acesso em: dez. 2011.

The Playroom *Pedagogical reflections*

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the educational processes intended for early childhood education and how they apply in the playroom. The special educational process which young children undergo is discussed, with emphasis on the role of the playroom. It also seeks to reflect on the contributions made by the playroom, as well as the risks entailed in the hasty adaptation and appropriation of these institutions. The final reflections arise out of the intersection of these two issues: playrooms and teaching practices, and their implications for early childhood education.

Keywords: Playroom. Pedagogical processes. Early childhood education.

La salle de Jeux *Réflexions pédagogiques*

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est de réfléchir sur les procédures éducatives destinées à l'éducation infantile et leur articulation avec la salle de jeux. Pour cela, on envisagera la particularité du processus pédagogique développé dans l'éducation infantile en mettant en lumière le rôle du jeu dans ce processus. On cherchera aussi à réfléchir aux contributions de la salle de jeux tout comme aux risques que peuvent entraîner les adaptations et les attributions légères de ces institutions. Les réflexions finales sont conduites à partir du croisement de ces deux questions : salle de jeux et pratiques pédagogiques et les répercussions sur l'éducation infantile.

Mots-clés: salle de jeux. Procédures pédagogiques. Education infantile.

La ludoteca *Reflexiones pedagógicas*

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los procesos educativos destinados a la educación infantil y su articulación con la ludoteca. Se discute la particularidad del proceso pedagógico en la educación infantil, destacando el papel del juego; también se busca reflexionar acerca de las contribuciones de la ludoteca, así como sobre los riesgos que pueden generar las adaptaciones y apropiaciones moderadas de esas instituciones. Las reflexiones finales son realizadas a partir de la intersección de dos cuestiones: ludoteca y prácticas pedagógicas, como también las repercusiones para la educación infantil.

Palabras clave: Ludoteca. Procesos pedagógicos. Educación infantil.