

O “Dia do Brinquedo”: reflexões sob a ótica docente

The “Toy Day”: reflections from the educator’s perspective

El “Día del Juguete”: reflexiones desde la perspectiva del educador

Mayume Melo Kanegae¹

<https://orcid.org/0000-0002-4109-677X>

Monique Aparecida Voltarelli²

<https://orcid.org/0000-0003-2605-0930>

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: mayumek@gmail.com.

² Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br.

Resumo

O Dia do Brinquedo é um momento na rotina de algumas instituições de Educação Infantil no qual as crianças levam brinquedos de casa para compartilhar com a turma. A pesquisa teve como objetivo analisar essa proposta pela perspectiva dos docentes de Rio Branco, Acre. Para tanto, foi aplicado um questionário *on-line* aos professores da Educação Infantil com o intuito de reunir informações sobre as dinâmicas institucionais relacionadas com o Dia do Brinquedo e compreender as percepções dos docentes a partir dessa proposta. Concluiu-se que, apesar de reconhecidos os benefícios das interações e compartilhamentos, há evidentes desafios no processo, marcados por imposições adultas sobre as crianças, que buscam ampliar as possibilidades de brincar com os brinquedos de casa, mas são pouco ouvidas e consideradas. Também ficou evidente o receio em mediar brincadeiras envolvendo brinquedos de guerra, além da preocupação em evitar problemas com os pais, que limitam os tipos de brinquedos compartilhados. Ademais, foram raros os relatos de uma intencionalidade pedagógica definida para o Dia do Brinquedo.

Palavras-chave: *Brinquedo. Ludicidade. Prática docente. Educação Infantil. Acre.*

Abstract

“Toy Day” is a moment in the routine of some Early Childhood Education institutions on which children take toys from home to share with the class. The research aimed to analyze this proposal from the perspective of teachers from Rio Branco, Acre. Therefore, an online survey was applied to Early Childhood Education teachers, in order to gather information about the institutional dynamics related to the Toy Day and understand the perceptions of teachers from this proposal. It was concluded that, despite recognizing the benefits of interactions and sharing, there are evident challenges in the process, marked by adult impositions on children, who seek to expand the possibilities of playing with toys at home, but are little heard and considered. The fear of mediating games involving war toys was also evident, as well as the



concern to avoid problems with parents, who limit the types of toys shared. Furthermore, reports of a defined pedagogical intention for Toy Day were rare.

Keywords: *Toy. Playfulness. Teaching practice. Early Childhood Education. Acre.*

Resumen

El Día del Juguete es un momento de la rutina de algunas instituciones de Educación Infantil en el que los niños llevan juguetes de casa para compartirlos con la clase. La investigación tuvo como objetivo analizar esta propuesta desde la perspectiva de los profesores de Rio Branco, Acre. Para tal fin, se aplicó un cuestionario en línea a docentes de Educación Infantil con el fin de obtener informaciones sobre las dinámicas institucionales relacionadas con el Día del Juguete y comprender las percepciones de los docentes desde esa propuesta. Se concluyó que, aunque se reconocen los beneficios de las interacciones y el compartir, existen evidentes desafíos en el proceso, marcados por las imposiciones de adultos a los niños, que buscan ampliar las posibilidades de jugar con los juguetes de casa, pero son poco escuchados y considerados. El recelo a mediar en los juegos con juguetes bélicos también fue evidente, así como la preocupación por evitar problemas con los padres, que limitan los tipos de juguetes que se comparten. Además, los informes sobre una intencionalidad pedagógica definida para el Día del Juguete fueron escasos.

Palabras clave: *Juguete. Ludicidad. Práctica docente. Educación Infantil. Acre.*

1 Introdução

O Dia do Brinquedo se tornou parte da rotina de diversas instituições de Educação Infantil. Nesse dia, as crianças levam de casa um brinquedo para compartilhar com a turma. A manipulação desses objetos permite a interação social e contribui para a construção da cultura lúdica na infância. Além de ser uma oportunidade de as crianças compartilharem com os colegas da instituição seus modos de brincar em casa e com suas famílias, no Dia do Brinquedo elas diversificam e aumentam o repertório de brincadeiras. A proposta, porém, pode representar uma forma de imposição por parte dos adultos, restringindo e controlando o brincar das crianças. O desejo de identificar as intencionalidades pedagógicas do Dia do Brinquedo na rotina das instituições de Educação Infantil, especialmente as localizadas em Rio Branco, as quais desempenharam um papel de destaque no estudo abrangendo todo o Brasil, motivou esta pesquisa, cujo objetivo é estimular reflexões e indagações sobre esse momento na cultura das instituições de ensino brasileiras.

O brincar é a atividade principal das crianças, e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é direito delas como cidadãs. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. O documento ressalta

que, para brincar em uma instituição infantil, não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

Considerando as crianças sujeitos sociais ativos, analisou-se como os docentes rio-branquenses qualificam as crianças em seus planejamentos e ações pedagógicas, garantindo o brincar na prática pedagógica da Educação Infantil do estado do Acre e contribuindo, assim, para as investigações sobre as crianças, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a infância e melhor embasar a intencionalidade do trabalho pedagógico e a formulação de práticas educacionais que respeitem os desejos, as necessidades e tragam visibilidade às preocupações infantis e também às ações educativas da região Norte do Brasil.

2 Cultura lúdica e Educação Infantil

A infância é uma categoria geracional na estrutura social, e as crianças não passam por ela de forma passiva (Corsaro, 2011). A partir dessa perspectiva, os estudos da infância se tornam importantes, pois conhecer as crianças em suas peculiaridades e complexidade é determinante no planejamento de ações educacionais e políticas públicas para garantir seus direitos e cidadania plena. Quando os contextos social e cultural aos quais a brincadeira está inserida passam a ser considerados, entende-se que a brincadeira da criança pressupõe uma aprendizagem social.

A criança não nasce sabendo brincar, são os adultos que a introduzem, progressivamente, no universo lúdico (Brougère, 2008a), ou seja, ao mesmo tempo em que brincar é um lugar de aprendizagem, também requer aprendizagem prévia, e essas aprendizagens são adquiridas brincando. Os conhecimentos que tornam a brincadeira possível é o que chamamos cultura lúdica e envolvem um conjunto de regras e significações próprias do jogo, repleto de conceitos sociais.

Quanto aos brinquedos, esses se diferem dos jogos por não terem uma função determinada por regras, o que pressupõe mais liberdade de uso. Brougère (2008b, p. 62) define o brinquedo de duas maneiras: em relação à brincadeira, quando o objeto pode ser de qualquer tipo, improvisado, e “o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”; e, em relação à representação social, quando é um objeto reconhecido como brinquedo por seu aspecto, função, carregado de simbolismos, ainda que não seja usado

na brincadeira, então “se trata da materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto, vetor cultural e social)”. Em outras palavras, as crianças podem improvisar usando outros objetos em suas brincadeiras, mas os autênticos brinquedos são uma forma de representação social, resultado de um contexto, pois é uma forma de reprodução de instrumentos da realidade. “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los” (Kishimoto, 1994, p. 109), o que indica a maneira como a criança é vista na sociedade, já que existe uma intencionalidade em todas as características de um objeto quando ele é projetado, desde a segurança que ele vai oferecer até o significado da roupa da boneca ou da maquiagem que ela apresenta.

Entre as inúmeras propostas da sociedade feitas às crianças, as instituições de Educação Infantil proporcionam um ambiente favorecedor da cultura lúdica no qual as crianças estarão imersas em uma diversidade cultural, o que propicia novos repertórios para as brincadeiras.

A brincadeira é reconhecida como direito da criança e faz parte do currículo. Nesse sentido, ressalta-se a importância de garantir esse direito aos pequenos, uma vez que os documentos legais, para essa etapa da educação básica, indicam essa necessidade, conforme se pode visualizar no art. 8º das DCNEI (Brasil, 2010), que determina que as propostas pedagógicas das instituições educativas devem articular os “conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por sua vez, pauta o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Alinhado à BNCC, o Currículo de Referência Único do Acre reforça esse direito:

Brincar com seus pares e adultos, utilizando objetos, acessórios e elementos da natureza, assumindo diferentes papéis sociais e culturais, ampliando sua experiência relacional e sensorial com texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e possibilidades de transformação (Brasil, 2018, p. 183).

O currículo (Brasil, 2018, p. 54) também destaca a importância de o planejamento docente refletir e garantir esse direito, sendo a brincadeira a experiência ideal para tanto, uma vez que, nos planejamentos pedagógicos, deve-se refletir sobre “quais os direitos que estão presentes nas experiências a serem vivenciadas por elas, ter claro quais os que estão sendo

assegurados. [...] Numa situação de brincadeira, por exemplo, todos os direitos são assegurados, numa única experiência”.

Nota-se que o direito ao brincar está amplamente amparado na legislação brasileira, portanto as brincadeiras não podem ser momentos restritos na Educação Infantil, acontecendo com tempo limitado na rotina, como o recreio, ou parque; tampouco servir apenas como recursos didáticos ou a restrição dessas atividades ser usada como castigo a um comportamento considerado inadequado. Sobre a compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças, Borba (2006, p. 51) diz que implica considerá-la nas práticas educativas como dimensão “fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural”.

Diante do exposto, a Educação Infantil incorpora a brincadeira como experiência de cultura quando enriquece os repertórios lúdicos das crianças, dando liberdade de escolha, permitindo a fruição, proporcionando a vivência de expressões artísticas (música, teatro, cinema, poesia), o contato com a natureza e outros ambientes, oferecendo brinquedos diversos, diferentes possibilidades de atividades, alimentando suas imaginações, favorecendo e ampliando as experiências das crianças.

Posto isso, questiona-se se o Dia do Brinquedo é apenas mais uma atividade controlada pelo adulto, descaracterizando o brincar livre, ou é uma proposta que permite brincadeiras ricas e diversificadas. Deseja-se saber se os brinquedos levados favorecem as invenções e enriquecem o repertório lúdico das crianças ou se a lógica neoliberalista tem afetado a liberdade de brincar, interferindo no tempo e até mesmo no dia escolhido para as brincadeiras.

3 Percurso metodológico

Inicialmente, realizou-se um levantamento documental e bibliográfico sobre o tema E, em seguida, a coleta de dados a partir da aplicação de um questionário *on-line*. Para tanto, elaborou-se um convite para a participação, no qual os objetivos da pesquisa eram explicados, destacando-se a garantia de anonimato e instruindo-se o preenchimento das respostas. O questionário apresentou 27 perguntas destinadas à compreensão do perfil dos profissionais e dos momentos de brincadeira, assim como as orientações para o Dia do Brinquedo. O formulário do Google com o convite que evidenciava o direcionamento a professores da

Educação Infantil foi compartilhado por diversas redes sociais¹ para que pudesse atingir maior diversidade de professores das regiões do Brasil.

Ao total, 216 pessoas responderam ao questionário entre 9 de julho e 26 de agosto de 2020. A região Norte apresentou uma participação significativa, representando 62,5% das respostas, com 135 respondentes, o que despertou o interesse por investigar esse recorte no presente artigo. Mais especificamente, todas as respostas vieram de Rio Branco, capital do estado do Acre.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2020), o Acre conta com 26.827 matrículas na pré-escola distribuídas em 508 instituições da Educação Infantil regular. Especificamente em Rio Branco, o município tem o total de 279 instituições educativas, sendo 94 (70 públicas e 24 particulares) com Educação Infantil regular e 11.005 matrículas. Quanto aos docentes do município contabilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2020), são 717 docentes na Educação Infantil, sendo 272 em creches e 473 na pré-escola. Esses números demonstram a quantidade significativa de docentes na área e, depois da divulgação do formulário *on-line*, verificou-se sua satisfatória circulação pela rede de ensino rio-branquense.

4 Análise dos dados

Para análise dos dados coletados, foram escolhidas as respostas que afirmaram adotar o Dia do Brinquedo, totalizando 89 das 135 respostas da região Norte. O Quadro 1 detalha as respostas objetivas que traçaram o perfil dos professores que adotam o Dia do Brinquedo.

¹A pesquisa foi realizada durante a pandemia causada pela COVID-19, em um momento em que houve o isolamento social e as suspensões das atividades escolares, o que, de certa forma, favoreceu a possibilidade de recebimento dos formulários preenchidos.

Quadro 1 – Detalhamento das respostas.

Perguntas	Respostas		
Idade	Variaram de 22 a 59 anos, sendo: De 22 a 30 anos = 15 (16,85%) De 31 a 35 anos = 20 (22,47%) De 36 a 40 anos = 17 (19,10%) De 41 a 45 anos = 17 (19,10%) De 46 a 50 anos = 14 (15,73%) De 51 a 59 anos = 5 (5,62%) *Uma pessoa não informou		
Sexo	Feminino 86 (96,62%)		Masculino 3 (3,38%)
Formação acadêmica	Pedagogia 85 (95,5%)	Bacharelado com complementação pedagógica 2(2,25%)	Outra licenciatura 2 (2,25%)
Durante a graduação, cursou disciplinas relacionadas com a infância e/ou a Educação Infantil?	Sim 85 (95,5%)	Não 3 (3,37%)	Não me recordo 1 (1,12%)
Há quanto tempo atua na Educação Infantil?	Variam de 4 meses a 21 anos, sendo: 1 ano ou menos – 8 (8,99%) De 2 a 5 anos – 44 (49,44%) De 6 a 10 anos – 20 (22,47%) De 11 a 15 anos – 12 (13,48%) De 16 a 21 anos – 5 (5,62%)		
A instituição em que trabalha é pública ou particular?	Pública 87 (97,75%)	Particular 0	Pública e particular 2 (2,25%)

Fonte: Elaboração própria.

Analisando-se os 89 questionários selecionados quanto ao perfil dos respondentes, as idades variam de 22 a 59 anos. A maioria era do sexo feminino, 96,62%, o que não surpreende, pois já é sabido que a Educação Infantil, no decorrer da História, foi predominantemente ocupada por mulheres (Cerisara, 2008). O tempo de atuação na área variou de quatro meses até mais de 20 anos, concentrando-se principalmente entre dois e cinco anos de experiência (49,44%).

Em relação à formação acadêmica, observamos que 85 professores têm formação em Pedagogia, somente duas pessoas fizeram outra licenciatura e outras duas têm bacharelado com complementação pedagógica. Também são maioria (85) os que, durante a graduação, cursaram disciplinas relacionadas com infância e/ou Educação Infantil. Apenas uma pessoa não se recordou e outras três não cursaram, o que indica que teoricamente passaram por uma formação que deveria contemplar as especificidades das crianças nessa etapa. Sobre a área de atuação, 42 trabalham com a creche, 38 com a pré-escola e nove atuam nas duas etapas. Sobre o perfil das instituições, 87 professores atuam nas públicas e dois, em pública e particular simultaneamente, não tendo havido respostas de professores que trabalham apenas em instituições particulares.

Os questionários foram anônimos, não tendo sido exigida a identificação por nome, mas, para a análise, foi atribuído um nome fictício a cada respondente com o intuito de organizar e facilitar a apresentação dos dados.

4.1 Brincar: “fundamental para o desenvolvimento das crianças”

O brincar apareceu principalmente associado ao desenvolvimento e à aprendizagem, visto que essas duas palavras se repetiram em mais de 30 respostas. Palavras como “fundamental”, “importante” e “essencial” também apareceram muitas vezes. O brincar como direito da criança foi citado em apenas quatro respostas dessa questão. A resposta da professora Carla é um exemplo do brincar associado à aprendizagem. Para ela, na educação infantil:

serão preparados objetos, brinquedos para que possam interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma forma de comunicação e aprendizagem. [...] Conforme as DCNEI, as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Existem situações e brincadeiras que estimulam cada fase do desenvolvimento infantil.

Nota-se que a professora leva em conta a legislação e a Educação Infantil enquanto espaço privilegiado do brincar, inclusive prevendo um preparo para aprendizagens futuras, mas menciona a necessidade de relembrar a importância do brincar nessa etapa. Sobre a relação feita do brincar com a aprendizagem, Brougère, em seu capítulo “Que possibilidades têm a brincadeira?”, discorre sobre a impossibilidade de garantir aprendizagens na brincadeira, que a torna, ao mesmo tempo, seu atrativo e seu limite. O autor descreve esse paradoxo do brincar:

não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (Brougère, 2008b, p. 104).

Quer dizer, por mais planejada que a ação seja por um adulto, determinando os materiais, espaços e tempos, tudo ocorre segundo o ritmo da criança e tem um espaço aleatório e incerto. Apesar das incertezas de como as crianças vão agir e dos resultados, Brougère (2008b) destaca a necessidade de fundamentar o interesse da brincadeira e suas possibilidades, pois pode ser uma adequação às situações propostas ou um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. O educador pode construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados, oferecendo pontos de apoio para a atividade lúdica. A disposição dos locais, suas atitudes e os objetos disponibilizados podem aumentar as chances dos objetivos serem alcançados.

Alinhada a essa ideia, a professora Nicole declara: “o brincar precisa ter um significado. Não é somente conduzir a criança para uma brincadeira de roda ou espalhar brinquedos e deixá-la à vontade. Tem que ter objetivo e metodologia para alcançá-lo”. A professora demonstra atenção à intencionalidade da brincadeira e aos objetivos do seu trabalho como educadora.

Acerca da intencionalidade pedagógica, apesar de os professores apontarem respostas reafirmando a necessidade do planejamento e sobre a importância do brincar, nas demais questões relacionadas com as dinâmicas institucionais, perceberam-se algumas incoerências em como o brincar é proposto no Dia do Brinquedo. Sobre esse aspecto, pode-se mencionar que, na maioria das vezes, o modo como os brinquedos são compartilhados e como isso acaba sendo feito, no caso de crianças que não levam brinquedos de casa, provoca situações como conflitos frequentes entre as crianças. Além disso, as desigualdades sociais estiveram presentes nas falas dos professores. O fato de algumas crianças não terem brinquedos para levar demandava dos professores o uso dos brinquedos presentes nas instituições e um manejo da turma para que os alunos pudessem brincar com objetos diferentes e trabalhar o sentimento de posse em alguns deles.

Cabe mencionar que a maior parte dos professores afirmou existir uma resistência em dividir. A palavra “conflitos” apareceu inúmeras vezes, sempre acompanhada da “conversa” para mediar e solucioná-los. A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as crianças

fazerem negociações e estabelecerem propriedade conjunta, e, muitas vezes, essas experiências de interação são intermediadas por objetos e brinquedos nas brincadeiras. As atividades coletivas são desafiadoras e benéficas para as crianças, pois produzem significados partilhados e desenvolvem as habilidades cognitivas e comunicativas. Nesses momentos, a atuação profissional se torna essencial para o aprendizado das crianças.

4. 2 O Dia do Brinquedo: “toda sexta-feira”

Dos 89 professores rio-branquenses, 36 responderam que o Dia do Brinquedo ocorre às sextas-feiras. Os professores não informaram o porquê desse dia da semana, mas sabemos que comumente a sexta-feira é vista pelos adultos como um dia mais descontraído e muito esperado depois de uma semana cansativa de trabalho. Uma hipótese é que a sexta-feira tenha sido escolhida por ser considerada um momento mais livre, talvez como recreação, diferente de outras atividades. A resposta de Maria confirma essa ideia: “Acontece na sexta-feira, após o lanche da tarde, as crianças podem brincar livremente até a chegada dos pais. O espaço é a sala de aula.” Percebe-se a ausência de planejamento para o Dia do Brinquedo nessa instituição, que é utilizado como preenchimento do tempo, para ocupar as crianças enquanto os pais e/ou responsáveis não chegam.

Outros professores relataram que diversos espaços são designados para o momento de compartilhar os brinquedos levados de casa, como a casinha de brinquedo, o solário, o pátio, o ateliê, “cantinhos” da sala e espaços externos. A professora Margarida descreve a dinâmica do dia na sua turma: “Acontece toda sexta, as crianças escolhem o cantinho que desejarem organizados com antecedência pelas educadoras, este momento dura cerca de 30 minutos”.

Nota-se que a professora já faz determinações prévias dos espaços destinados para o momento, o que pode restringir a troca espontânea dos brinquedos por escolha das crianças. Ademais, o tempo que dura a atividade também pareceu limitado. Apesar de outros dias da semana, além da sexta-feira, aparecerem nas respostas, Isabella foi uma das poucas a considerar as crianças na escolha do dia:

É conversado com as crianças em rodas de conversa sobre este dia. E juntos escolhemos quando vamos trazer. É bem demorado, pois a curiosidade de conhecer o brinquedo do outro é muito grande. E é importante deixar que eles explorem. Os brinquedos da sala acabam se misturando sim, pois complementam o brincar e também existem crianças que não têm brinquedos ou mesmo os pais não permitem trazer.

A professora demonstra respeitar o interesse das crianças, não só com a escolha conjunta sobre o dia, mas também sobre a curiosidade e o tempo para que explorem os brinquedos levados. Outra professora, Flávia, contou que leva seus brinquedos e participa das brincadeiras. Essa foi a maneira que a professora encontrou de acompanhar o momento mais próxima das crianças e motivar o compartilhamento dos brinquedos. Vale destacar que a professora faz um trabalho de orientação com os pais sobre a reação ao verem brinquedos trocados, de forma a não punir, mas reforçar a ideia do cuidado com os objetos.

Alguns professores relataram que existe um momento para apresentação dos brinquedos, o que é interessante, pois possibilita que a criança se expresse e compartilhe informações de sua casa e familiares com o professor e os colegas. Quanto ao registro das informações, porém, Cecília foi a única professora a relatar que faz um levantamento escrito dos brinquedos levados:

O dia do brinquedo é na sexta-feira, as crianças podem brincar com eles na acolhida, e nas brincadeiras livres, os brinquedos da escola também estão disponíveis para os pequenos, a cada duas semanas fazemos uma lista dos brinquedos levados pelas crianças e fazemos um comparativo com os das semanas passadas.

Não fica evidente se o comparativo é feito apenas como controle ou se as informações são usadas para algum planejamento, mas demonstra a atenção da professora com os objetos.

A descrição do Dia do Brinquedo que mais diferiu das demais foi a de Alice. Em sua instituição, esse dia acontece nas quintas ou sextas-feiras, a depender do “calendário escolar”, e ela descreve a dinâmica desse dia da seguinte forma:

pedimos as crianças que tragam de casa para a escola um brinquedo que não utilizam mais, depois em sala de aula, fazemos “a troca” entre as crianças, o interessante disso é aprender que quando um objeto não é mais tão importante para si o mesmo acaba interessando a outros.

Nota-se que a dinâmica do Dia do Brinquedo, nessa instituição, trata-se mais de um dia de troca de brinquedos. Houve ainda professores que informaram fazer o Dia do Brinquedo apenas uma vez ao ano: “Acontece uma vez ao ano geralmente na semana da criança, onde solicitamos o brinquedo da família, as crianças brincam entre elas, fazem trocas e se divertem muito” (Lilian). Uma vez ao ano parece ser um evento isolado que não permite planejar objetivos para a proposta, e talvez se assemelhe mais com um agrado feito às crianças. O termo “semana da criança” também é questionável: para quem são todas as outras semanas do ano na Educação Infantil, senão para as crianças?

Ao se analisar, portanto, o dia escolhido para os brinquedos de casa, torna-se evidente a influência da lógica capitalista, posto que até mesmo atividades destinadas ao desenvolvimento lúdico das crianças são moldadas por valores da sociedade em que o lazer tem um momento determinado depois de uma semana de produtividade.

4.3 Restrições aos brinquedos: “não pode arma”

Quando os professores responderam se existem restrições ou determinações em relação às características dos brinquedos levados de casa pelas crianças, predominou a preocupação com brinquedos violentos ou que oferecessem algum risco. Foram citados diversas vezes brinquedos que remetem a armas, além daqueles pontiagudos ou com peças pequenas. Muitos também relataram que pedem que sejam brinquedos adequados à faixa etária das crianças.

O receio de os brinquedos serem danificados apareceu em várias respostas. Bárbara diz: “que sejam brinquedos velhos para que os pais não façam tanta confusão para receber os brinquedos inteiros”. Da mesma forma, Isabela informou que: “Apenas relembramos aos pais que o brinquedo será compartilhado, então não enviar brinquedos caros que depois possa quebrar e deixá-los chateados”, ou seja, a preocupação em evitar problemas com os pais acaba limitando os tipos de brinquedos que serão compartilhados. Provavelmente é interessante para a criança compartilhar com seus pares brinquedos representativos para ela. Se, no Dia do Brinquedo, ela só puder levar objetos “velhos”, talvez a proposta não lhe seja expressiva.

A professora Júlia informou que há restrições aos brinquedos, pois eles prejudicam o desenvolvimento em sala: “sim há restrições, pois quando se leva brinquedo para sala a criança perde o foco e com isso fica difícil o seu desenvolvimento”. A ideia da professora é reveladora

de um pensamento escolarizante sobre a educação infantil, em que os brinquedos e as brincadeiras devem fazer parte do desenvolvimento infantil.

Apenas nove professores informaram não fazer restrições aos brinquedos levados, e todos responderam que os pais são informados previamente sobre o Dia do Brinquedo e suas restrições.

Sobre levar os brinquedos de casa fora do dia combinado e brinquedos que foram restritos, apenas quatro professores informaram não ocorrer, os demais relataram que acontece, alguns com mais, outros com menos frequência, ou seja, mesmo com um dia combinado, as crianças transgridem o acordo, o que pode indicar que seus desejos e suas necessidades sejam diferentes do estipulado e muitas vezes impostos pelos adultos.

Alguns professores acolhem os brinquedos mesmo fora do dia e permitem que as crianças brinquem. Lia conta que, quando não é o Dia do Brinquedo, procura fazer “um momento compartilhado”, no entanto, quando é um “brinquedo proibido”, a professora pede para a criança guardar e reforça o combinado na saída para os pais.

A seguir, a professora Priscila descreve como procede em sua turma:

Acontece sim da criança levar o brinquedo quando não é o dia, geralmente ela leva escondido dos pais. É explicado para a criança que aquele não é o dia de levar e que ela precisa guardar o brinquedo e isso é relatado aos pais para que tenham ciência também. Elas levam também os brinquedos restritos, não os impeço de brincar, afinal, cada criança vive uma realidade e para cada uma o mundo se reflete de forma diferente e muitas convivem diretamente com a violência. O que se pode fazer é explicar à criança o porque que aquele brinquedo não é bom para se ter ou brincar.

Fica evidente como as crianças não passam pelas imposições adultas de forma passiva, desenvolvendo estratégias de levar seus brinquedos, inclusive escondido dos pais. Sobre essas estratégias de resistência ao controle adulto, Corsaro aponta que:

as crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de várias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade. As crianças desafiam as regras adultas da família desde o primeiro ano de vida. Essa atividade se torna mais generalizada e sofisticada quando as crianças descobrem interesses comuns nos ambientes pré-escolares. Nesses ambientes, as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que zombam e escapam à autoridade adulta. Na verdade, muitos desses “ajustamentos secundários” às regras adultas são mais complexos (estrutural e interativamente) que as próprias regras (Corsaro, 2011, p. 81).

Diante da preocupação expressada pelos professores em relação aos brinquedos violentos ou perigosos, é evidente a importância de se abordar a questão dos brinquedos que simulam armas na Educação Infantil. Ao restringir ou desencorajar o uso de brinquedos violentos, os educadores podem criar um ambiente mais seguro e estimular o uso de brinquedos que incentivem a cooperação, a criatividade e o respeito, entretanto, com a presença recorrente desses brinquedos, levantam-se questões sobre o impacto desses objetos no ambiente educacional e no desenvolvimento das crianças, sendo necessário considerar os valores e mensagens implícitas transmitidos por esses objetos.

Quanto à preocupação de os brinquedos serem danificados, nota-se a predominância de uma mentalidade voltada para o consumo em detrimento do desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, manter o objeto intacto e não o compartilhar parece ser mais valorizado do que atender aos desejos e necessidades das crianças, bem como aproveitar os momentos de diversão e aprendizado que esses brinquedos podem proporcionar. Essa concepção reforça a ideia de posse e individualismo, desconsiderando a importância do compartilhamento, da interação social e do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais que ocorrem durante o brincar compartilhado.

4.4 O tempo para brincar com os brinquedos: “não tem um tempo certo”

Apesar de a maioria dos professores confirmar os benefícios do Dia do Brinquedo, quando questionados sobre quanto tempo deveria ser destinado para brincar com os brinquedos levados de casa pelas crianças, determinaram tempos muito restritos, chegando a falar que “20 a 30 minutos já são suficientes para uma boa brincadeira” (Francisca). Não fica evidente o que seria “uma boa brincadeira”, mas certamente ilustra como a instituição restringe e impõe determinações sobre o direito de brincar, desconsiderando o tempo da criança, que não é o cronológico.

Ferreira e Sarat diferenciam a experiência de tempo do adulto e da criança:

neste exercício de aprendizagem coletiva, crianças e adultos trabalham de forma diferente, pois para o adulto, o tempo já está determinado, aprendido e suas ações estão reguladas e organizadas de forma fracionada, sobretudo, porque ele já assimilou os sinais temporais e vivencia tal experiência. Para as crianças, que ainda não aprenderam sobre o tempo, pode-se dizer que vão experimentá-lo, vivendo e seguindo as orientações dos adultos ao incorporar conceitos temporais através de regras e normas preestabelecidas (Ferreira; Sarat, 2013, p. 87).

As crianças expressam seu descontentamento em cumprir as determinações adultas, conforme relata Andressa, professora de uma creche pública há três anos: “Temos hora para tudo já planejado na rotina. Pois se não cumprimos a rotina fica muito sem controle. Claro que se a criança chora conversamos e deixamos ela mais um pouco enquanto banhamos as outras etc.” Nota-se que a rotina não é flexível; a criança “adaptada” talvez já tenha sido silenciada e as que choram ainda conseguem brincar mais um pouco. Diferente de Andressa, Graziela, também professora de uma creche pública há três anos, diz: “Na educação infantil não definimos tempo certo para cada momento! Há um planejamento sim! Que deve ser flexível sempre!”.

Alguns professores justificam o tempo restrito na falta de interesse das crianças: “Talvez meia hora. Pois a criança, perde o interesse muito rápido” (Josi). Respostas como a de Josi se repetiram algumas vezes e podem ser um indicativo de que os professores não estejam motivando novas experiências com os brinquedos levados, pois um momento supostamente rico em interações e compartilhamento de objetos novos na turma deixaria as crianças interessadas. E, caso o interesse demonstrado seja pouco, porque a proposta é mantida?

Uma das professoras, Rosane, chegou a falar que o tempo destinado para brincar com os brinquedos levados de casa deveria ser de 1 hora, “porque as crianças se cansam de um mesmo brinquedo”, porém o Dia do Brinquedo deveria diversificar os brinquedos, provocar novas brincadeiras e interações. Outra professora, Mayara, não determina o tempo, mas usa o interesse das crianças como referência: “O tempo necessário para que possa usar toda sua criatividade, e quando vejo que já estão perdendo o interesse peço para guardar”. Outras respostas respeitam a experiência e o envolvimento das crianças nas brincadeiras, possibilitando que elas façam a gestão do seu próprio tempo. É o caso de Luzia, que diz: “O tempo necessário para interagir com todas as colegas e brinquedos”. Nesse caso, nota-se a compreensão da professora sobre a brincadeira como momento significativo para as experiências das crianças, respeitando o ritmo delas e estando atenta às trocas, interações e construções desse momento importante para a cultura de pares e a produções da cultura infantil.

Alguns professores não especificaram tempos, mas momentos da rotina que reservam para o compartilhamento dos brinquedos levados. Muitas vezes foram momentos segmentados, como a professora Margarida: “Acho que em 2, na acolhida e no momento de espera dos pais (despedida das crianças)”. Note que são dois momentos em que talvez não estejam presentes todas as crianças, pois na acolhida as crianças estão chegando e, na espera dos pais, elas já estão

indo embora. Provavelmente, uma criança que chegou atrasada não vai interagir com uma cujo pai chegou cedo para buscá-la, por exemplo.

Outras respostas indicaram que, se a brincadeira é livre, pode ser mais rápida: “Tudo deve ser destinado a um uso pedagógico relacionando-se com a aprendizagem de novos conhecimentos. O tempo se tão somente for para brincadeiras livres sem orientações, recomendo de 15 a 30 min por dia” (Wellington). Entende-se que a “brincadeira livre” é aquela não associada a uma determinada aprendizagem prévia, portanto não merece muito tempo, porque é considerada improdutiva. Aqui percebe-se a não compreensão da importância do brincar para as crianças para além da aprendizagem escolar.

Apontar o brinquedo como utilitarista pode minimizar sua dimensão lúdica, que depende da prática e da ação de quem brinca. Verifica-se, ainda, que a organização do espaço e do tempo para o dia da brincadeira não parece ser uma preocupação da maioria, ainda que destacada sua importância. O espaço e o tempo destinados para as crianças brincarem e a relevância do brincar ainda carecem de maior destaque e intencionalidade nas instituições.

5 Considerações finais

Diante do apresentado, a proposta do Dia do Brinquedo pode parecer simples e comumente é aceita sem resistência pelos pais, mas cabem investigações valorosas para melhor embasar as práticas pedagógicas, respeitando-se as necessidades e especificidades das crianças.

A brincadeira pode ser uma adequação às situações propostas ou um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. As respostas condizem mais com a primeira opção: as crianças se enquadrando na proposta do dia do brinquedo. O educador pode permitir a livre exploração pela brincadeira, mas oferecer apoio à atividade lúdica de acordo com os objetivos desejados.

A maioria descreveu seguir a ideia do Dia do Brinquedo sem grandes variações, sempre em um dia determinado, nos mesmos espaços e momentos. Pode ser o que Barbosa (2000) denomina “tecnologia de alienação”, que é quando as rotinas não:

consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2000, p. 45).

Estipular um dia fixo para esse momento demonstra que a proposta é descontextualizada de outras atividades, pois a demanda de levar um brinquedo de casa poderia surgir durante algum projeto ou tema tratado ao longo da semana. Também pode ser que em determinado Dia do Brinquedo, durante a negociação com seus pares, uma criança necessite levar novamente um brinquedo, porque aquela experiência não se esgotou para ela, contudo não poderá fazê-lo porque foge à regulação adulta. Ademais, se o brincar é prioridade na Educação Infantil e as crianças brincam todo o tempo (Kishimoto, 2010), por que então especificar momentos para essa atividade?

Do mesmo modo, vale ressaltar expressões usadas em algumas respostas que podem demonstrar o desconhecimento das especificidades da Educação Infantil. O Currículo de Referência Único do Acre orienta sobre o uso de alguns termos, como, por exemplo, “criança”, e não “aluno”. “Aluno” é considerado impróprio, pois não contempla a concepção de criança compreendida pela Educação Infantil, reduzindo a criança apenas ao papel social de aluno e diminuindo sua riqueza de expressões, autenticidade e complexidade.

Também é necessário mencionar que não só as brincadeiras são fonte de informações, mas os brinquedos e todas as relações estabelecidas a partir delas. Conforme aponta Brougère (2008b, p. 68), “é legítimo estudar também as dimensões de socialização do brinquedo, independente das interações lúdicas”. A ação lúdica é complexa e, além das brincadeiras, o brinquedo é um objeto com conteúdo simbólico sobre nossa sociedade e o que é oferecido às crianças, assim como é vetor do processo de socialização.

Finalmente, espera-se ter provocado a reflexão sobre a atividade pedagógica, visto que toda ação na educação requer uma intencionalidade. A ação lúdica é complexa, e, quando se propõe o Dia do Brinquedo, é preciso considerar o envolvimento de fatores como: consumo, desigualdade social, hábitos, valores, relação com a família, combinados com as crianças, relação com as instituições educativas, concepções de criança e Educação Infantil. Cabe mencionar ainda que o compartilhamento de brinquedos se trata de trocas entre infâncias e

culturas, pois cada brinquedo faz parte de um contexto e de vivências individuais a serem compartilhadas com as crianças e os educadores. Sendo assim, indica-se que não somente a preocupação pedagógica com esse dia deveria perpassar pelo planejamento docente, mas também o conhecimento do grupo de crianças com o qual se trabalha associado à escuta e à consideração das perspectivas das crianças nos processos de tomada de decisões nas atividades propostas na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253489>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In: O Cotidiano na Educação Infantil*. Boletim 23, p. 46-67, 2006.

BRASIL. **Currículo de referência único do Acre** – Educação Infantil (2018). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10Zjz89yjiAJALDyDTsRUT_ZtUqcvvqUs/view. Acesso em: 12 fev.2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learnig, 2008a, p. 19-32.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008b.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FERREIRA, E. M.; SARAT, M. ‘Civilizar a infância’: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. **Poiesis Pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 86-106, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/26999>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo escolar 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 12 fev.2025.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

Enviado em: 03/06/2021

Revisado em: 03/03/2024

Aprovado em: 14/03/2024