




DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661442>

Artigo de Revisão

O brincar como objeto da EFE na Educação Infantil: a relação entre corpo, linguagem e criança

*Playing as object of SPE in Early Childhood Education:
the relationship between body, language and child*

*El juego como objeto de la EFE en la Educación Infantil:
la relación entre cuerpo, lenguaje y niño*

Gislei José Scapin¹ 

Maria Cecília da Silva Camargo¹ 

RESUMO

Objetivo: Com as mudanças no modo de produção capitalista e com as ambiguidades dos referenciais curriculares para a Educação Infantil, o brincar acabou perdendo espaço no âmbito escolar, em especial na Educação Física Escolar (EFE). Diante disso, objetivamos situar e compreender o lugar do brincar como objeto da EFE na Educação Infantil, considerando as mediações com a linguagem e com o corpo como forma de romper com a visão produtivista da educação escolar e, principalmente, reivindicar o brincar com um fim em si mesmo. **Método:** Para tanto, elaborou-se um estudo teórico lançando mão de duas concepções que relacionam o brincar como objeto da EFE na Educação Infantil. **Conclusão:** Destaca-se, por fim, o adensamento das discussões e indicações de diferentes formas de situar e compreender o brincar na Educação Infantil, em especial como objeto da EFE.

Palavras-chave: Brincar. Linguagem. Criança. Educação física escolar.

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Santa Maria – RS, Brasil.

Correspondência:

Gislei José Scapin. Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1.000, Bairro Camobi, Santa Maria-RS, CEP 97105-970. Email: gjscapin@gmail.com



ABSTRACT

Objective: With the changes in the capitalist production mode and the ambiguities of the curricular references for Early Childhood Education, playing ended up losing space in the school environment, especially in School Physical Education (SPE). Therefore, we aim to situate and understand the place of playing as an object of SPE in Early Childhood Education, considering mediations with language and with the body as a way to break with the productivist vision of school education and, mainly, to claim playing with an end in itself. **Method:** To this end, a theoretical study was developed using two concepts that relate playing as an object of SPE in Early Childhood Education. **Conclusion:** Finally, we highlight the densification of discussions and indications of different ways of situating and understanding play in Early Childhood Education, especially as an object of SPE.

Keywords: Play. Language. Child. School physical education.

RESUMEN

Objetivo: Con los cambios en el modo de producción capitalista y las ambigüedades de los referentes curriculares de la Educación Infantil, el juego terminó perdiendo espacio en el ámbito escolar, especialmente en la Educación Física Escolar (EFE). Por tanto, pretendemos situar y comprender el lugar del juego como objeto de la EFE en la Educación Infantil, considerando las mediaciones con el lenguaje y con el cuerpo como una forma de romper con la visión productivista de la educación escolar y, principalmente, de reivindicar el juego con un fin en si mismo. **Método:** Para eso, se desarrolló un estudio teórico utilizando dos conceptos que relacionan el juego como objeto de la EFE en la Educación Infantil. **Conclusión:** Finalmente, destacamos la densificación de las discusiones y los indicios de diferentes formas de situar y entender el juego en la Educación Infantil, especialmente como objeto de la EFE.

Palabras Clave: Jugar. Lenguaje. Niño. Educación física escolar.

INTRODUÇÃO

Escrevemos o presente artigo de revisão em meio a uma pandemia mundial causada pela COVID-19 (SARS-CoV-2). As transformações sócio-históricas e as formas de produzir materialmente a sociedade do capital que, evidentemente, tiveram suas relações e contradições ainda mais intensificadas a partir do quadro exposto, passam a exigir cada vez mais uma formação antecipada (precoce) para o trabalho abstrato, precarizado e polivalente (ANTUNES; PINTO, 2017). Nesse bojo, as exigências produtivas condicionam as instâncias formativas, em especial a escola, estabelecendo demandas que influenciam nas formas de pensar, elaborar e executar as ações pedagógicas e os processos formativos/educativos dos educandos.

A Educação Infantil não está imune a esse processo conforme aponta Kunz (2010, p. 17):

Se acompanharmos, no entanto, mais atentamente o que vem ocorrendo com a “Educação Infantil” nas chamadas “escolinhas privadas”, é possível perceber uma verdadeira “formação precoce para o mundo do trabalho” da jovem criança. Basta olhar para as ofertas estampadas em seus outdoors, nos quais anunciam a formação para a alfabetização, computação, inglês e esportes. Supõe-se que isso propicia uma facilidade enorme para o acesso ao conhecimento quando das séries iniciais do ensino básico, o que leva muitas famílias procurarem acelerar ainda mais a “educação” dos seus filhos [...].

Fica evidente, portanto, a emergência formativa da criança (educando) condicionada pelo mundo produtivo e ratificada (certificada e reforçada) pelo engajamento do adulto em sua responsabilidade pelo cuidado da criança e da escola enquanto responsável pelo processo educativo, intensificando e reduzindo as ações pedagógicas em ‘conteudismos’ e ‘didatizações’ de ordem pragmática e linear-evolutiva, ou seja, as ações pedagógicas teriam como orientação o desenvolvimento biológico da criança e a necessidade de prepará-la para a etapa seguinte (ROCHA, 2005).

Além disso, outro fator que reverbera na Educação Infantil é a ambiguidade dos atuais documentos ou referenciais curriculares para a educação básica brasileira. Ao analisarem a versão final da Base Nacional Comum Curricular, com seus delineamentos para a Educação Infantil aprovados em 2017, Barbosa; Martins; Mello (2019, p. 158) evidenciam a dubiedade ou ambiguidade do referido documento normativo no que se refere aos pressupostos e fundamentos pedagógicos para o trabalho educativo na referida etapa de ensino, pois:

Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, por outro lado, em seus

desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social.

Nesse sentido, colocamos em destaque o lugar do brincar² nas relações pedagógicas e no desenvolvimento da criança diante do apressamento da formação que posterga o jogar, o imaginário e a atividade lúdica, assim como caráter instrumental e preceituado das mediações pedagógicas na Educação Infantil, contrariando, por exemplo, os avanços discutidos e projetados pelo campo da Sociologia da Infância, cujos pressupostos salientam e reivindicam a criança como sujeito protagonista de suas experiências e o caráter interpretativo e inovador na forma de conhecer a (sua) realidade a partir do brincar e das brincadeiras (CORSARO, 2011)³.

Surdi *et al.* (2016) nos alertam sobre as implicações nos processos de planejamento e desenvolvimento das ações didático-pedagógicas que pautam o brincar da criança no contexto escolar. Para os autores, atualmente o brincar representa uma ação da criança com sentido errôneo e proibido, pois não reproduz a lógica dominante da sociedade, como também se apresenta incoerente com as dimensões da produtividade exacerbada e das diferentes formas de tratamento com o tempo presente da manifestação corporal, pois a criança, ao brincar, interpreta e atua no mundo, na realidade e no/com o tempo de maneira diferente do mundo adulto e produtivo (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

Desse modo, nosso empreendimento teórico tem como objetivo situar e compreender o lugar brincar como objeto da Educação Física Escolar (EFE) na Educação Infantil, considerando as mediações com a linguagem e com o corpo como forma de romper com a visão produtivista da educação escolar e, principalmente, do brincar enquanto uma manifestação da criança que, como vimos, está perdendo espaço na escola e na educação infantil (ROCHA, 2005; GOMES-DA-SILVA, 2010; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

O leitor mais atento deste artigo deve ter percebido a menção, até então, a autores e teóricos que aparentemente se pautam por bases teórico-epistemológicas divergentes e, até mesmo, contraditórias. Entretanto, destacamos que arbitrariamente iremos recorrer a diferentes concepções teóricas que, também de modo diverso, compreendem e situam o brincar como objeto da EFE

² Na literatura há referências que utilizam o brincar e o jogar como sinônimos. Considerando, entretanto, o entendimento da especificidade ou da particularidade de cada categoria, utilizaremos, neste artigo, o brincar como uma categoria mais ampla, que engloba as ações e manifestações da criança em sua relação com o mundo, com a linguagem, com os instrumentos e com seus pares.

³ A menção feita a um autor do campo da sociologia da infância ocorre, nesse ensaio, de modo pontual, considerando-se o foco sobre duas perspectivas escolhidas para a discussão e que não guardam aproximação com a sociologia da infância. É inegável a crescente presença de autores vinculados aos estudos da infância, para além da sociologia da infância, no campo da EF ao discutir educação infantil que também integram outras produções de nossa autoria.

na Educação Infantil. Não pretendemos, de modo algum, realizar aproximações ou diálogos entre as diferentes concepções, mas trazer à cena o campo acadêmico da área que empreende um movimento de análise e produção de conhecimento acerca do brincar no tempo/espço escolar, seja o brincar e o jogar como atividade principal da criança e a mediação pedagógica à luz da teoria histórico-cultural (campo da psicologia do desenvolvimento humano), seja o brincar como expressão do movimentar-se à luz da fenomenologia (campo filosófico do movimento humano).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na perspectiva Histórico-Cultural, o *trabalho*, como categoria mediadora e constituidora do ser social diante da natureza, é o pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano, compreendido como atividade humana por excelência, uma vez que possibilita a ruptura e superação com a forma, meramente, animal e o suprimento das necessidades imediatas e biológicas. O trabalho ou a atividade vital humana (MARX, 2010) produz, portanto, a cultura, os códigos e os símbolos, os instrumentos e a linguagem, humanamente indispensável para o movimento histórico de existência de seu gênero.

Tematizando estritamente o brincar como atividade principal da criança (LEONTIEV, 1978) a partir da corrente teórica Histórico-Cultural⁴, destacamos que o horizonte formativo é o desenvolvimento humano (processo de humanização), enquanto um movimento complexo e dialético de saltos qualitativos ampliando as aquisições psíquicas com a apropriação das elaborações culturais objetivadas e preservadas ao longo da história humana. Na Educação Infantil, isto é, na primeira etapa da educação básica, o referido movimento é realizado a partir das atividades-guias que representam a atividade predominante em cada “período” de desenvolvimento, orientando as ações da criança em suas formas de ampliação de seu psiquismo e apropriação do mundo da cultura⁵.

É diante disso que a referida perspectivas atribui ao brincar a qualidade de atividade mediadora indispensável para a criança como forma/meio para se humanizar e construir seu mundo objetivo a partir da relação com seu contexto, com os instrumentos e com seus pares, ou como “[...] uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu

⁴ Os teóricos clássicos da Teoria Histórico-Cultural são Lev Semionovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev (Teoria da Atividade), Alexander Romanovich Luria e Daniil B. Elkonin (Teoria da Periodização).

⁵ Para melhor compreensão do processo de periodização do desenvolvimento psíquico, atividade-guia e sua relação com a Educação Física na Educação Infantil, buscar: Pasqualini (2013), Teixeira (2018) e Melo; Lavoura; Taffarel (2020).

processo de constituição enquanto sujeito histórico” (ROCHA, 2005, p. 66). O brincar, portanto, coincide com a própria atividade qualitativamente humana empreendida pelo *trabalho* no processo de produção da existência histórica e culturalmente determinada da humanidade.

Por meio do agir intencional sobre a natureza, visando extrair dela as propriedades necessárias para sua sobrevivência, o ser humano transforma a natureza, deixando suas marcas sobre ela e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio, constituindo suas leis, estruturas sociais e culturais, e tudo aquilo que de fato representa e forma a humanidade. O agir⁶ intencional humano, que interessa também à EFE, produz, como representação e estrutura histórica, sua própria consciência e sua própria linguagem (linguagem humanamente concebida) como reprodução subjetiva da realidade concreta e objetiva no plano do pensamento, indispensável para o processo de socialização da cultura elaborada e preservada (MARTINS, 2013).

É no processo de socialização da cultura que a linguagem, como sistema de signos, produto e mediação no plano social e pedagógico, desempenha sua tarefa de propiciar o compartilhamento das representações, conceitos e técnicas às novas gerações. Quando situamos, portanto, o brincar na EFE e no tempo/espço formativo da escola queremos destacar a mediação da linguagem no plano pedagógico como atributo necessário para o processo de apropriação do conhecimento e da cultura por parte das novas gerações.

A linguagem, na perspectiva Histórico-Cultural, como produto da atividade humana, representa de fato um instrumento externo e concreto que possibilita aos sujeitos um contato com a realidade, ampliando, por conseguinte, as possibilidades de ação e manifestação sobre o mundo. A linguagem humanamente produzida, explica Rocha (2005, p. 32), “[...] ocupa espaço privilegiado como instância mediadora”. E segue a autora:

[...] o seu domínio permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro, mas permite, também, no processo de desenvolvimento, afetar a própria atividade, regular suas funções psíquicas, auferindo-lhes novo estatuto. [...] Além disso, a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem desempenhados com os objetos e instrumentos, estando, portanto, também inevitavelmente ligada à mediação instrumental. Por consequência, é meio de comunicação e condição de apropriação, pelos indivíduos, desta experiência. A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, como fator imprescindível de humanização; os

⁶ Agir prático, não destituído de teoria. Agir corporal, não separado do pensamento. Um agir sem cartesianismos, mais sim em unidade concreta como síntese de múltiplas determinações, ou seja, unidade do diverso (MARX, 2008).

processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. (ROCHA, 2005, p. 32).

O longo trecho extraído da obra de Rocha (2005) sintetiza a função e a pertinência da linguagem na mediação do processo de socialização dos bens e instrumentos culturais e materiais produzidos e preservados historicamente. A linguagem, como mediadora no plano social e pedagógico, desempenha aquilo que Vigotski atribui ao conceito de mediação que, conforme palavras de Martins (2013, p. 46), significa uma “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato do trabalho [...]”.

Dito isso, as mediações da linguagem, que se efetivam no processo de apropriação da cultura objetivada, são manifestadas na ação e na comunicação dos sujeitos com o mundo e com seus objetos ou instrumentos, isto é, se efetiva mediante processos educativos. Esses processos, para a perspectiva Histórico-Cultural, são materializados, evidentemente, no momento em que a criança se insere num contexto histórico e cultural na interação com outros sujeitos, sobretudo, com o adulto (par mais desenvolvido) e com instrumentos e representações simbólicas.

O processo educativo, que nada mais seria que um movimento de transmissão e apropriação da cultura que está apenas posta no mundo e, portanto, deve ser incorporada pela criança (LEONTIEV, 1978), representa o encontro entre o individual e o social, desenvolvimento e aprendizagem, biológico e cultural, para o desenvolvimento de níveis superiores de consciência e ampliação do acervo cultural que deve ser incorporado ao comportamento dos indivíduos. Diante disso, o brincar representa para a criança a atividade principal de seu desenvolvimento, pois, uma vez que não supre suas necessidades por ela mesma, necessita estabelecer determinada comunicação e interação com o mundo adulto (RIGOM; ASBAHR; MORETTI, 2016). É nesse quadro que o brincar representa a atividade com mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico das crianças, viabilizando as transições em direção a saltos qualitativos e a novas formas de atividade (ROCHA, 2005).

O brincar, o jogar, a atividade lúdica, como forma de apropriação do mundo humano, é, de fato, a atividade principal da criança, pois, para além de apropriar-se do mundo da cultura, a criança se utiliza da atividade lúdica para construir um novo real com diversos sentidos, constituir-se enquanto sujeito que ainda não pode ser. Para Vigotski, conforme palavras de Rocha (2005), a atividade lúdica:

[...] é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos. Salieta que na atividade lúdica a criança “se torna” aquilo que ainda não é, “age” com objetos

que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantem distantes do que lhe é determinado, pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Ultrapassa, portanto, brincando, os limites dados concretamente para sua atividade. As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. (ROCHA, 2005, p. 67)

Abrindo um parêntese sobre a questão da instância de “desenvolvimento proximal”, mencionado pela autora, isso faz referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento (ZDP) elaborada por Vigotski e compreendida como funções psicológicas emergentes, isto é, aquilo que o sujeito ainda não é capaz de realizar ou entender sozinho, mas está em potencial de fazê-lo quando ajudado por alguém mais experiente (ROCHA, 2005). Noutras palavras, é aquilo que:

[...] ainda não são de domínio autônomo pela criança, que não foram internalizadas, não podem ser utilizadas de forma consciente e deliberada. Contudo, essas formas de comportamento e funções psíquicas podem ser utilizadas pelas crianças, desde que em colaboração com indivíduos mais experientes de sua sociedade. Aliás, é justamente mediante essa colaboração que a criança pode se desenvolver, que as formas de comportamento ainda não dominadas por ela podem ser internalizadas. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016, p. 141).

É nesse movimento que também situamos o brincar como ZDP “por excelência” (ROCHA, 2005, p. 67), pois, por meio de experiências compartilhadas, a partir da interação e relação com o adulto e/ou seus pares, a criança se torna cada vez mais capacitada e competente para realizar de forma autônoma, criativa e independente, aquilo que, a priori, precisava de ajuda ou era necessário ser compreendido para ser efetivamente realizado. Podemos citar, como exemplo, o ensino dos jogos e a necessidade de compreensão de suas regras, de suas ações corporais, sua organização, para que as manifestações do jogar e do brincar possam ser realizadas.

Sob a perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento das capacidades indispensáveis ao processo de humanização não são atributos inatos da criança, mas sim produtos das mediações, interações, apropriações e objetivações, dadas a partir das relações humanas (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016). Isso evidencia a imprescindível função das interlocuções estabelecidas na manifestação do brincar da criança, longe, evidentemente, de ser uma relação passiva ou de subordinação ao adulto ou às formas pragmáticas e utilitaristas de tratar o brincar e a ação da criança.

A criança se depara, a todo o momento, com o desejo de realizar ações do mundo adulto que não lhe são possíveis. É por meio do brincar que a criança soluciona esse impasse e não busca qualquer resultado, mas apenas desfrutar da

ação em si mesma. Portanto, a atividade de brincar tem, na educação infantil, um lugar central. De acordo com Rocha:

O brincar, como atividade principal, contém em si os mesmos elementos que constituem quaisquer atividades (ação e operação); entretanto, com algumas características específicas; no jogo, ação e operação mantêm uma relação particular, o que o distingue de outras atividades humanas. Na atividade lúdica o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação (ROCHA, 2005, p. 68)⁷.

Nesse sentido, compreendemos que o brincar, como atividade principal da criança, representa o que há de mais essencial no processo de humanização, aquilo que gera, por meio da linguagem e da atividade corporal, impactos qualitativos no processo de desenvolvimento da criança e na constituição de seu ser social e cultural. Entretanto, como vimos, essa atividade particular e principal da criança é sucumbida pela necessidade de formação precoce para o trabalho cada vez mais precarizado e submetido aos ditames especulativos do capital. É por isso que, como contraponto às formas abstratas e precárias de tratar o trabalho e, conseqüentemente, o brincar, a criança, em sua atividade principal ou no jogo protagonizado,

Desenvolve funções psíquicas superiores que lhe permitirão assumir outro lugar no sistema das relações sociais, apropriando-se de outras esferas da vida, de outras atividades e de outras formas de condutas. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016, p. 142).

Os autores nos explicam que o brincar, como atividade principal da criança, não representa suposta "natureza infantil". O brincar se tornam uma necessidade para a criança no momento em que lhe possibilitam apropriar-se da vida social, no âmbito das formas de comportamento e dos diferentes sentidos/significados das relações humanas. Nesse sentido, o brincar, longe de ser uma manifestação que afasta a criança do mundo real, como defendem as teorias de base naturalizantes, representam as formas de manifestação pelas quais a criança incorpora e se apropria cada vez mais do mundo humano e real (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016), assim como produz sua realidade, como mencionamos.

No âmbito do brincar da criança destacamos o movimento dialético entre realidade e imaginário, entre o já dado e o inovador, entre imaginado e o conhecido, ou seja, "[...] nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta, a esfera lúdica permite a convivência de diversas contradições" (ROCHA, 2005, p. 80). No bojo dessas contradições, a criança, que se manifesta ao brincar, permite se libertar "do" e a imersão "no" real.

⁷ Um exemplo para essa não-correspondência é apresentado pela autora com base em Leontiev (1989), a saber: quando uma criança brinca de cavalgar utilizando um cabo de vassoura, a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo.

A autora explica que o movimento dialético que permite à criança imergir e transgredir entre real e imaginário se modifica na medida em que a criança desenvolve sua capacidade para brincar, considerando, evidentemente, as condições históricas e culturais pelas quais dispõe. Como produto desse empreendimento dialético realizado pela criança, tem-se um brincar em caráter emancipador, pois, ao emergir e transgredir no plano do real, a criança não se limita a subordinar sua ação somente no plano real-imediato, dado como concreto do ponto de vista do adulto.

O deslocamento do real, por outro lado, está também presente na própria origem do jogo. O caráter revolucionário, no sentido da não-subordinação do sujeito às condições concretas e da superação das limitações dadas é inerente a constituição da atividade lúdica. Vygotsky (1988) diz: o brincar emancipa. Ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite e se sustenta na transgressão do real. (ROCHA, 2005, p. 82).

Por essa razão que reivindicamos o trato (resgatar e preservar) com a atividade lúdica e do brincar na vida da criança em todos os tempos/espacos, sobretudo escolar, a partir, nesse caso, da interação com o professor (sujeito mais experiente da ação – par mais desenvolvido) no plano da mediação pedagógica como objeto da EFE na Educação Infantil.

A mediação pedagógica do professor, em especial na EFE, representa a transformação da possibilidade de compreensão e representação da realidade a partir da mediação simbólica com os instrumentos culturais. A mediação pedagógica, como contraponto às mediações cotidianas, possui uma orientação de ordem deliberada e evidente na finalidade de proporcionar a aquisição por parte dos alunos dos conhecimentos sistematizados.

Nesse sentido, o professor, explica Rocha (2005, p. 45), de modo intencional e organizado, pode “[...] ser o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que deve criar espaços sistemáticos”. Ainda nas palavras da autora, conforme salientam Leontiev e Elkonin, a relevância da intervenção do professor junto à criança está em participar ativamente do desenvolvimento da atividade lúdica, no sentido de elevá-lo a níveis estruturais diferenciados.

Sobre a relação ou interferência do professor perante a criança no desenvolvimento da atividade lúdica e do brincar, Nascimento, Araujo e Migueis (2016, p. 142) advertem que toda a intervenção mecânica por parte do professor não contribui para o desenvolvimento cultural da criança, tampouco pode ser considerada uma colaboração necessária para a apropriação dos instrumentos e elementos culturais por parte da criança ao brincar, pois “[...] não está direcionado à organização ou à criação das condições para o processo de desenvolvimento da

criança, ou seja, à formação de novas funções ou de novas formas de comportamento”:

Se o adulto contribui ou auxilia um educando a executar um movimento simplesmente como apoio físico (como uma cambalhota), ou a resolver um problema de matemática simplesmente corrigindo suas contas, a colaboração resume-se a uma colaboração mecânica. Mas se esse auxílio se dá como uma forma de contribuição para o desenvolvimento cultural da criança, uma forma de trabalhar pedagogicamente na zona de desenvolvimento próximo, o que o professor realiza na prática é uma efetiva relação consciente de seu trabalho como educador com a organização do desenvolvimento da criança ou do desenvolvimento do coletivo infantil. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016, p. 143).

Dito isso, embora se estabeleça uma relação com o adulto ou professor, a criança e sua atividade lúdica ou a ação do brincar é o objeto principal da intencionalidade pedagógica que se realiza no âmbito escolar, da EFE, a partir da mediação pedagógica. Toda a interferência do adulto ou do professor que não tenha como pressuposto o desenvolvimento cultural e a apropriação dos saberes produzidos e preservados historicamente, representa uma atividade meramente “do” adulto “para” a criança. Isso, sem dúvidas, produz uma interferência negativa do ponto de vista histórico-cultural e, por conseguinte, possibilita prescindir da ação do professor ou do adulto no processo pedagógico.

O brincar, portanto, que penetra as esferas do simbólico, da curiosidade e do ato criativo, modifica, imaginariamente, a realidade e o presente da criança, com transposições entre o real e o imaginário. Quando a criança joga e brinca, está operando com o significado de suas ações e manifestações, desenvolvendo sua vontade de agir e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a consciência de suas escolhas e decisões. A relação com o adulto, professor ou não, e com seus pares, potencializa e materializa o desenvolvimento histórico e cultural da criança no momento em que as mediações sociais e pedagógicas com a linguagem, com o corpo e com os instrumentos possibilitam a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Em suma, a teoria Histórico-Cultural entende que a tarefa da escola, na educação infantil, é ampliar e diversificar o contato da criança com a realidade. A tarefa do professor é possibilitar e/ou transmitir à criança o conhecimento objetivado sobre o mundo em que vive como forma de experiência individual e como fonte da brincadeira infantil. Na EFE, no âmbito da Educação Infantil, o professor organiza o brincar como forma de apropriação dos elementos da Cultura Corporal, sendo ele mesmo sua expressão e manifestação (PASQUALINE, 2013; ROCHA, 2005).

O BRINCAR NA CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA E NA PERSPECTIVA DO SE-MOVIMENTAR

O Movimento Humano, analisado a partir da base Fenomenológica, é entendido numa abordagem filosófica pautada, em especial, pelos pensadores holandeses Gordin, Buytendij e Tamboer e pelos alemães Trebels, Christian e Weizsäcker (KUNZ; SANTOS, 2009). Alguns pressupostos teórico-conceituais são indispensáveis como, por exemplo, a não exclusão ou neutralidade dos sujeitos envolvidos nas ações e manifestações, tampouco a desconsideração das concretas situações e realidades em que o movimento se realiza. Isso pode ser analisado sob três dimensões: 1) o *ator*, o sujeito que se-movimenta como co-autores e re-inventores dos movimentos para traçar um diálogo com o mundo por meio do movimento; 2) uma *situação concreta* na qual os movimentos se realizam; 3) o *significado* ou os sentidos que orientam as ações e que possibilitam a compreensão do conjunto de movimento em execução; não considera apenas os sentidos e significados já construídos e padronizados (KUNZ; SANTOS, 2009).

Para Surdi *et al.* (2016), o entendimento do Movimento Humano, a partir dessa projeção, é apreendido como uma unidade entre homem e mundo na mesma realidade, constituindo, portanto, uma relação dialógica de movimento impossibilitando a fragmentação ou a inseparabilidade entre homem-mundo. Reiterando o exposto, Kunz e Santos (2009), entendem que o Se-Movimentar como diálogo e Movimento Humano no mundo é uma das mais pertinentes formas indissolúveis entre homem-mundo (sujeito-objeto, corpo-mente), passando a estabelecer uma compreensão do mundo pelo agir.

O dialógico, nesse contexto, é a capacidade de agir do Movimento Humano como conduta de atores num plano pessoal-situacional a partir de um acontecimento relacional em interlocução com o exterior e em respostas às interrogações (do mundo vivido/mundo real) expressando uma significação subjetiva e objetiva e a construção de um mundo (nosso mundo) subjetivo (KUNZ; SANTOS, 2009). Entretanto, para que se constitua uma estrutura dialógica é necessária uma intencionalidade fenomenológica, que, conforme Tamboer (1985 *apud* KUNZ; SANTOS, 2009), se apresenta direcionada ao mundo e à indissociabilidade humana, estabelecendo relações (dialógicas) entre sujeitos e/com objetos, objetos e/com sujeitos, sujeitos e/com sujeitos, podendo ser expressada de forma afetiva, emocional, pensada, movimentando-se, entre outras; sempre a partir de fatores subjetivos e objetivos, apreendidos e interpretados, reiteramos, no plano pessoal-situacional.

Diante disso, os autores, inter-relacionando essa forma de pensar o Movimento Humano com o Se-Movimentar na EFE, destacam que aquilo que de fato importa não é o movimento da criança/aluno, mas sim a criança/aluno em seu "se-movimentar" no contexto pessoal-situacional onde a ação ocorre (KUNZ; SANTOS, 2009). Diante disso, como podemos compreender a manifestação do brincar em suas mediações com a linguagem e com o corpo da criança no tempo/espço educativo da escola e da EFE sob o olhar do Se-Movimentar?

Para Kunz (2006, p. 21), o “se-movimentar” propicia um entendimento do movimento humano como fenômeno relacional que se materializa pelo diálogo “Ser Humano – mundo”. O autor situa o movimento como o meio de nos relacionarmos com o mundo nos mais variados contextos socioculturais, sublinhando a relevância da exploração e desenvolvimento dessa forma de linguagem para as relações afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura.

No plano conceitual do Se-Movimentar, Gomes-da-Silva (2010) explica que a categoria “Se-Movimentar” é uma apropriação (releitura) de Elenor Kunz, principalmente, no que se refere ao entendimento do alemão A. Trebels. Na concepção do alemão, como vimos, o movimento humano é entendido pela inerente potencialidade dialógica nas perspectivas da sensibilidade, percepção e intuição humana. Desse modo, há uma “[...] relação de sentido/significado entre o ser humano e o mundo que se estabelecem pelo movimentar-se, como uma experiência estética e que precisa, desta forma, ser caracterizado como um “Se-Movimentar” (KUNZ, 2006, p. 20). Gomes-da-Silva (2010, p. 33) nos explica, enfim, que o “SE”, do Se-Movimentar, a partir da tradução da expressão alemã “Sich-bewegn”, é interpretado como “próprio”, isto é, “o sujeito do movimento”.

Elucidando nosso entendimento em relação ao Se-Movimentar na qualidade dialógica entre homem-mundo, Kunz (2000) exprime que:

[...] O movimento humano, nesta perspectiva do se-movimentar, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional dialógico. A compreensão do diálogo neste contexto leva ao entendimento que nesta conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo do seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo. (KUNZ, 2000, p. 2)

Nessa perspectiva, percebemos a relevância do movimento humano na qualidade de objeto de diálogo e relação com o mundo, sendo o primeiro e mais importante ato que nos torna humano e cognoscível na realidade sensível e vivida. O que fica evidente é a inter-relação entre o Se-Movimentar e a Percepção Sensível dos sujeitos na constituição de uma linguagem humana imprescindível para seu desenvolvimento, ou seja, movimento e percepção, nesse interim, coincidem e são verificados na ação, no acontecimento, no diálogo homem-mundo e, sobretudo, na linguagem como mediação situacional.

Portanto, há uma interpretação e entendimento dos aspectos mais complexos do movimentar-se humano: seus elementos visíveis (a criança, quando brinca e se relaciona/dialoga com o objeto/brinquedo e com o mundo/realidade

concreta) e invisíveis (o que/aquilo que a criança sente/vive/percebe quando brinca e se relaciona/dialoga com o objeto/brinquedo e com o mundo/realidade concreta, aquilo que não se vê a olho nu, mas existe na criança ao Se-Movimentar), o que ocorre quando nos movimentamos, o que transcende a aparência do sujeito que Se-Movimenta e se relaciona com o objeto (KUNZ; SANTOS, 2009; GOMES-DA-SILVA, 2010).

Qualificando nosso entendimento e avançando com nosso estudo sobre o Brincar e o Se-Movimentar, faremos referência brevemente à Merleau-Ponty. Kunz; Santos (2009) explicam que o referido filósofo compreende o movimento corporal a partir da antecipação da forma imediata e direta da situação final, a qual se funda numa intenção e num princípio motivador de movimento para alcançar um objetivo anteriormente dado, isso quer dizer que, ao Se-Movimentar, o sujeito/ator da cena se antecipa ao movimento objetivado.

Nesse bojo, a criança, com seu corpo e sua linguagem, entra em cena na qualidade de ator de seu Se-Movimentar. Na perspectiva de Kunz, Trebels, Merleau-Ponty, entre outros pensadores/representantes da corrente fenomenológica, há uma primazia da criança que se movimenta, estabelecendo e construindo experiências de ser e estar no mundo, considerando o já exposto diálogo homem-mundo e a compreensão-do-mundo-pelo-agir. A criança, ao brincar e Se-Movimentar, não é uma simples apresentadora/reprodutora de movimentos idealizados e disponibilizados pelos adultos, mas sim autora e atora, constituindo sentidos e significados no seu Se-Movimentar (GOMES-DA-SILVA, 2010; KUNZ, COSTA, 2015).

Concordamos com Surdi *et al.* (2016) ao argumentarem que a criança se desenvolve e produz sua consciência a partir das relações que ela estabelece com seus pares, com o meio, com os animais, com os instrumentos, com objetos, com a natureza. Os autores explicam que é nessa relação com o campo vivido, vivenciando as coisas, a criança vai organizando e construindo sua forma de entender e se relacionar com o mundo. Por meio das experiências concretas da realidade, ou seja, pelo brincar, ela investiga e descobre o mundo, expressando sentidos e significados pautados pelo contexto em que está inserida e expressando seu se-movimentar, experimentando a indissociabilidade entre sua consciência e/com seu corpo.

É nesse movimento de se constituir no mundo, apropriando-se de suas leis e manifestando-se corporalmente, que o brincar entra em cena na qualidade de mediador das relações (homem-mundo) da criança com a realidade concreta, a partir de sua expressão corporal e intencional, mediado pelas sensações e emoções, construídas no plano do invisível, mas existente do mundo perceptível da criança. Vejamos, enfim, como o brincar é entendido a luz da Fenomenologia e no plano do Se-Movimentar.

Para Kunz e Costa (2015, p. 14), o brincar na referida perspectiva é concebido como uma atividade espontânea da criança. Esse entendimento contrapõe as formas de projetar e pensar o brincar numa dimensão "didatizada", como vem sendo hegemonicamente tratado. Os autores argumentam que o "brincar didático" ou "didatizado" centraliza das ações da criança numa dimensão a posteriori, isto é, no *vir-a-ser*, com finalidades futuras (quando adultas ou em etapas seguintes da escolarização). Noutras palavras, "O brincar serve de fundamento para um futuro 'agir-racional-com-relação-a-fins', [...], a 'didática do brincar' ocupa-se mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca".

Costa e Kunz (2013) recusam com veemência que o brincar seja tomado como preparação para ações futuras da vida da criança. Para os autores, a criança quando brinca está completamente imersa na brincadeira e, mesmo quando há imitação de atividades do mundo adulto não há um sentido de preparação. Trata-se, sempre, de uma ação realizada no presente, cuja única intencionalidade é o prazer sendo, a vivência subjetiva da criança o mais importante para ela do que as próprias ações motoras em si.

Dito isso, então, o que realmente é o brincar na perspectiva Fenomenológica e no plano do Se-Movimentar? Antes de qualquer coisa, o brincar se constitui na qualidade de atividade social e cultural a partir da necessidade do Se-Movimentar. A criança atende essa necessidade de forma imediata, livre, espontânea e criativa. O brincar é a expressão da criança para com o mundo, para com seus pares e consigo mesma, por isso o importante é entendermos o que a criança esta codificando e revelando com seu brincar. Para isso, interpretar o brincar da criança pelo olhar do adulto (adultocêntrico) é um equívoco, pois esvazia-se a criatividade, a sensibilidade e toda a percepção individual (KUNZ; COSTA, 2015).

Em Surdi *et al.* (2016) vemos que o brincar, longe ser uma ação mecanicista, é uma intervenção no mundo englobando e englobado pelo movimento humano, do sujeito como ator de sua ação, explorando as formas de criação e invenção. A linguagem do brincar se faz no aqui e no agora, na impulsão de um ato intrínseco e repleto de significações. A duração do brincar da criança é relativa à atividade que está sendo realizada, coincidindo com um ciclo (brincante/brincadeira/jogo) estabelecido pelo tempo presente da "criança-mundo-instrumento-criança". "A criança, quando brinca, movimenta-se à sua maneira" e à sua subjetividade (SURDI *et al.*, 2016, p. 233).

Retomando Kunz e Costa (2015), o brincar é a manifestação de liberdade da criança, é sua possibilidade de construção de sentidos e significados, é um momento privilegiado para desenvolvimento integral de seu ser e impedir ou inibir essa possibilidade significa uma "extração de vida sem morrer" ou "dar um mundo de segunda mão" uma vez que o adulto se torna o centro do processo brincante e gera implicações no brincar e Se-Movimentar da criança. Por fim, brincar e Se-Movimentar são entendidos e tratados como: imprescindível e vital necessidade da

criança, a qual descobre e conhece o mundo corporalmente (corpo e sentidos), construindo as experiências (experimentar, manusear, construir, tocar, cheirar, fazer...) e atuando de forma inteira, global e corporalmente ativa na concretude do real (GOMES-DA-SILVA, 2010; KUNZ; SANTOS, 2009; KUNZ; COSTA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste texto, a discutir e situar o brincar da criança situado no tempo/espço da Educação Infantil e da EFE à luz da perspectiva Histórico-Cultural e do Se-Movimentar. Não paira dúvida em relação ao entendimento de que o brincar na infância não pode ficar circunscrito a um entendimento funcional e utilitário de preparação para o mundo adulto, mesmo quando a criança parece reproduzir atividades desse universo ainda inacessível a ela ou, até mesmo, quando há interação com o adulto (professor ou responsável, por exemplo).

Quando reiteramos a pertinência do brincar na EFE não estamos tratando de um "brincar didatizado", ou seja, orientado para outras finalidades que não seja a necessidade de agir e se-movimentar da criança no momento presente de sua manifestação. Também reivindicamos um brincar como atividade principal no contexto educativo da escola. Essa forma de objetivar o brincar difere de seu uso como recurso pedagógico, ou seja, como um meio para ensinar ou abordar determinado conteúdo.

Compreendemos que no brincar se reserva um tempo exclusivo para criança agir e se-movimentar em integral atenção e atuação corporal direta com o suprimento de suas necessidades. Isso deve ser respeitado. Por fim, reconhecemos os limites e possibilidades na realização de nosso estudo teórico ao recorrermos a duas perspectivas teórico-filosóficas divergentes. Esse artigo, em formato de ensaio, materializa um empreendimento inicial que, evidentemente, necessita de um aprofundamento no que se refere, por exemplo, aos aportes pedagógicos e metodológicos para tratar o brincar na EFE, mas acreditamos que contribua para o acervo teórico-conceitual da área.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autores, responsabilidade pública pelo conteúdo

deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Gislei José Scapin – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito).

Maria Cecília da Silva Camargo – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, Andrize Ramires; KUNZ, Elenor. O “Brincar e Se-Movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, Jorge F.; BARRETO, Sidirley. J. (Org.). *Educação Infantil: temas em debate*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

CORSARO, Willian. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES-DA-SILVA, Eliane. *Educação (Física) Infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KUNZ, Elenor. O movimento humano como tema. *Revista Eletrônica Kinein*, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize. A imprescindível e vital necessidade da criança: Brincar e Se-Movimentar. In: KUNZ, Elenor (Org.). *Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor; SANTOS, Luciana. Se-movimentar: uma concepção fenomenológica do movimento humano. IN HERMIDA, Jorge (org). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (Org.). *Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 11-22.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lúcia Márcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. 4. reimp. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ciclos de Escolarização e Sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. *Revista Humanidades e Inovação* v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAUJO, Eliane S.; MIGUEIS, Marlene R. O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C.G. (Org). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RIGON, Algacir J.; ASBAHR, Flávia S; MORETTI, Vanessa. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROCHA, Maria Sílvia. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Ciência do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/q8MfRspJcNjZL4dvQNXtb3L/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SURDI, Aguinaldo; MARQUES, Danieli; MELO, José; KUNZ, Elenor. O Brincar e o "Se-Movimentar" da criança como manifestação artística. *Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2016.1293>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TEIXEIRA, David Romão. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%
%a7%c3%a3o.UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%c3%a7%c3%a3o.UFBA.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

Recebido em: 30 set. 2020
Aprovado em: 06 maio 2021

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

