

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.027

BRINQUEDOTECAS E A EXPERIÊNCIA DISCENTE¹

SANTUZA MÔNICA DE FRANÇA P. DA FONSECA

Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Bolsista CAPES. santuza.fonseca@edu.pucrs.br

ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS

Psicóloga. Doutora em Serviço Social. Docente e Pesquisadora junto ao PPGEDu e PPGCS da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Orientadora da pesquisa. andrea.mendes@pucrs.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento e analisar teses e dissertações sobre brinquedotecas universitárias no Brasil, a partir do Estado do Conhecimento, o qual pode trazer contribuições para o campo da ciência, para além de uma revisão bibliográfica. Esta metodologia permite conhecer o que vem sendo pesquisado por determinada área em determinado espaço de tempo e abre possibilidades de se ampliar a visão do campo científico para questões que ainda não foram abordadas. Para este estudo o recorte temporal foi o período compreendido entre 2015 e 2022, realizado em dois momentos distintos, em abril e maio de 2022 e maio e junho de 2023, no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia – BDTB-IBCT. Os descritores utilizados foram “Brinquedoteca universitária” e “Brinquedoteca AND universidade”. A partir do conhecimento do que vem sendo estudado e do que se tem produzido sobre as brinquedotecas universitárias, podemos reconhecer que ainda são poucos os trabalhos que discutem a importância das brinquedotecas para a experiência dos estudantes em cursos de formação de professores nas universidades brasileiras. Destacamos, outrossim, a potencialidade que as brinquedotecas podem trazer para as infâncias, para o brincar infantil e para a melhoria dos cursos de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Brinquedotecas universitárias, Estado do Conhecimento, Formação de Professores.

1 Recorte de Projeto de Pesquisa vinculado à tese.

INTRODUÇÃO

Compreende-se a Educação Superior como um relevante *lócus* da formação humana, sendo as universidades responsáveis em promover a produção e divulgação dos conhecimentos científicos que a humanidade acumulou para repassá-los às gerações presentes e futuras. Neste sentido, a Educação Superior tem importante papel na promoção de uma existência humana mais feliz e equilibrada em valores como respeito, igualdade, ética, solidariedade e no combate a toda forma de discriminação, com vistas a uma educação inclusiva e para a cidadania global. No entendimento acerca da Educação Superior em cursos de formação de professores trazemos ao debate as reflexões de autores como Pimenta *et al.* (2017; 2010) que discutem a formação docente a partir da relação teoria e prática e a possibilidade de se refletir sobre a própria prática; Libâneo (2013), por sua vez, aborda a necessidade de se compreender a dicotomia na formação docente e Freire (2000, p. 39) quando apregoa que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ancorada nestes preceitos filosóficos, políticos e éticos pode-se pensar em espaços inclusivos no interior de uma universidade.

Um desses espaços em cursos de formação de professores é a Brinquedoteca universitária, onde o brincar desponta entre as crianças de forma espontânea e possibilita aos estudantes a observação das infâncias e suas interfaces com a ludicidade, com a cultura de pares, com a diferença, com as emoções etc.

A fim de atender ao objetivo geral do artigo que é realizar um mapeamento e analisar teses e dissertações sobre brinquedotecas universitárias no Brasil, a partir do Estado do Conhecimento, elegeremos alguns objetivos específicos que são os seguintes: a) entender no que se constituem os espaços chamados brinquedotecas universitárias; b) discorrer sobre a importância do brincar para as infâncias; c) refletir sobre a potência de uma Brinquedoteca para a formação e experiência dos estudantes futuros professores. Dessa forma, pretendemos apontar algumas reflexões acerca dos trabalhos *stricto sensu* sobre Brinquedotecas nos últimos 9 (nove) anos, de igual modo com a importância desse equipamento para a formação inicial docente.

O QUE SÃO BRINQUEDOTECAS? COMO SURTIRAM E EM QUAIS CONTEXTOS?

Historicamente sabemos que os anos da grande depressão econômica do período pós-guerra (I Guerra Mundial) foi um período de grande desaceleração do crescimento econômico, que ficou também conhecido como a crise de 1929 ou a “Grande Depressão” nos Estados Unidos da América, gerando uma crise financeira sem precedentes no mundo. Iniciou em 1929 e se estendeu por uma década; os efeitos e empobrecimentos devido à guerra provocaram fortes impactos na economia americana, que repercutiram de forma global. O período foi marcado pelas quedas na produção industrial e pelo desemprego em massa, elevando o colapso nos bancos e os níveis de pobreza da população.

Foi neste contexto que em 1934, na cidade de Los Angeles, na Califórnia, o dono de uma loja de brinquedos descobriu que as crianças de uma escola municipal do bairro roubavam os brinquedos, tendo em vista que estes eram raros naquela época. O diretor da escola, então, ponderou que as crianças furtavam porque não tinham com o que brincar e a fim de minimizar os furtos, iniciou-se, dessa forma, um serviço de empréstimo de brinquedos como recurso comunitário, chamado Los Angeles Toy Loan, que ainda existe atualmente (CUNHA, 2001); desse modo, o significado social que esses espaços tiveram nos primórdios era apenas de empréstimo de brinquedos.

Com um significado diferente a Brinquedoteca surgiu em Estocolmo, na Suécia, em 1963, com o nome de Lekotek e, em espanhol, chamou-se Ludoteca. Na Europa, naquele momento, a Brinquedoteca se desenvolveu com o objetivo de orientar os pais de crianças com deficiência para que brincassem com seus filhos a fim de estimulá-los. Nasce com um objetivo específico, diferentemente da Brinquedoteca estadunidense que surge de uma necessidade, sem planejamento prévio. E, desse modo, foram se multiplicando por países como Itália, Suíça, França e Bélgica com o objetivo de emprestarem brinquedos e receberem as crianças para brincar. Na Inglaterra, contudo, a Brinquedoteca surgiu em 1967 com a finalidade apenas de realizar empréstimos de brinquedos, como nos primórdios estadunidenses.

No Brasil, o surgimento da Brinquedoteca também ocorreu pelo viés da Educação Especial, ou seja, com o objetivo de estimular as crianças com deficiência. Porém antes, em 1971, aconteceu uma exposição de brinquedos pedagógicos, por ocasião da inauguração do Centro de Reabilitação da Associação de Pais e

Amigos dos Excepcionais, APAE, em São Paulo (SANTOS, 2010). No entanto, somente dez anos depois, em 1981, foi montada a primeira Brinquedoteca do país, a Brinquedoteca Indianópolis, em São Paulo, que teve como diretora a pedagoga Nylce Cunha, responsável pela criação do termo Brinquedoteca. A partir da primeira Brinquedoteca, conforme Viegas e Meirelles (2021), o brincar passa a ser mais discutido entre os estudiosos da infância e, no Nordeste do país, surge a primeira Brinquedoteca da região, em 1982. Em 1984, é criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas, ABBri, a qual vem divulgando a importância do brincar e formando profissionais brinquedistas por todo o Brasil.

Nos anos 2000, com a compreensão da importância da ludicidade na organização dos processos sociais e cognitivos das crianças, iniciam a implantação de Brinquedotecas nos cursos de formação de professores. Compreende-se a Brinquedoteca, a partir de então, como equipamento importante do processo de formação dos professores que atuarão/atuem na Educação Infantil, ao aliar estudos teóricos e práticos, ao propiciar situações de observação, interação, planejamento, brincadeiras, entrevistas com as crianças; enfim, por pautar-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o direito à infância na escola, com seus limites e possibilidades (QUINTEIRO, 2019).

A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE FROEBEL SOBRE A INFÂNCIA E A RELEVÂNCIA DO BRINCAR

A Educação Infantil é a base para a construção da cognição da criança. O brincar faz parte da natureza humana e, neste conjunto de teorias e concepções, bem como as normativas que constituem a educação infantil no âmbito dos cursos de formação de professores, discute-se no que constitui esta área de aprendizado e como as brincadeiras e os jogos organizam a formação cognitiva das crianças e o processo formativo dos futuros professores que irão atuar com essas crianças.

O brincar na infância é uma necessidade, e as crianças vão se apropriando do mundo através do brincar. A compreensão desta necessidade começa a tomar força na esteira dos séculos XVIII e XIX, principalmente com dois importantes filósofos: Pestalozzi e Froebel, um na Suíça e outro na Alemanha.

O pensador alemão viveu de 1782 a 1852, em um espaço de tempo impregnado de várias mudanças no pensamento e nas produções humanas. Acreditava-se em uma nova ideia de formação do espírito por meio da cultura e, para isso, era

preciso pensar em outro tipo de educação, a qual levasse na base a escola e a família “como instâncias essenciais ao processo de formação humana” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 38).

Froebel teve uma infância sofrida, órfão de mãe e distante do pai. Formou em si uma personalidade introspectiva, a qual o fez tornar-se um observador contumaz da natureza e isso o levou a interessar-se, mais tarde, pela botânica, pela agrimensura, pelos minerais e insetos, pela matemática e línguas. Com este perfil multifacetado e uma forte inclinação religiosa, devido à influência e aos cuidados de um tio materno que era pastor, só veio tomar conhecimento das coisas da educação quando estudava Arquitetura e teve contato com Gruner, diretor da escola-modelo de Frankfurt e discípulo de Pestalozzi. “Convidado a lecionar nessa escola, Froebel tomou conhecimento das idéias pestalozzianas e sua admiração transformou-se em entusiasmo” ((Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 39).

Durante o período em que pode conhecer mais de perto o método de Pestalozzi, em Yverdon, percebeu que era preciso uma melhor sistematização e mais fundamentação científica sobre os procedimentos de ensino. No entanto, duas coisas lhe chamaram à atenção no método de Pestalozzi e que ele incorporou na sua pedagogia: os passeios que colocavam as crianças em contato com a natureza e os jogos ao ar livre.

Assim, o filósofo percebeu a necessidade de ampliar “as propostas para a educação da *primeiríssima infância*” ((Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 40, grifos das autoras), as quais não tinham sido preocupação do mestre suíço, e com este ideal ele funda o *Kindergarten*, jardim-de-infância, na língua alemã, para a educação de crianças de 3 a 7 anos. Neste cenário pioneiro para a educação das crianças pequenas, percebemos que a proposta pedagógica de Froebel, coerente com sua filosofia, até hoje inovadora, delegou à criança a personalidade de um ser criativo e a ela propôs uma pedagogia fundamentada na auto-atividade, a partir da concepção de desenvolvimento humano regido por uma lei de conexões internas, que seria a unidade entre o homem, a natureza e Deus. Decorrente deste pensamento, ele detecta a presença de elementos contraditórios entre as forças da natureza e elabora a sua concepção de conhecer: “[...] encontrar por analogias e comparações a união entre os contrastes” (Froebel, 1896 *apud* Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 41). Com base nestes princípios, aparece a concepção dos dons e da ocupação, do simbolismo e dos jogos livres de Froebel.

Mesmo passado mais de um século e meio da morte de Froebel, a filosofia froebeliana aponta aspectos que hoje, no século XXI, entendemos como imprescindíveis para as escolas de educação infantil, e que estão no bojo das políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC para a área e para a formação de professores, tais como:

[...] o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, a educação e o cuidado, as linguagens integradas na educação da criança pequena e a formação do educador, os quais merecem destaque em sua pedagogia e muito podem contribuir ao projeto de uma pedagogia da infância. (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 37).

Considerando estes aspectos, podemos delegar a Froebel o papel de ser o precursor de uma Pedagogia voltada à utilização dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos para que as crianças possam interiorizar aquilo que experienciam no mundo exterior.

A filosofia de Froebel para a compreensão da Infância e o papel do brincar impulsiona a implantação de Brinquedotecas em cursos de Educação Superior para professores, e vários desses espaços criativos despontam pelo Brasil, principalmente nos anos 2000, como um reflexo da valorização do brincar no meio científico. Isso refletiu inclusive nas avaliações realizadas pelo MEC sobre os cursos de Pedagogia das instituições federais de ensino. O equipamento denominado Brinquedoteca passou a ser valorizado e avaliado em vários itens, pontuando melhor os cursos que possuíam uma Brinquedoteca.

A concepção das Brinquedotecas como espaços lúdicos que propiciam o brincar infantil implantados em cursos de Pedagogia revela-se mais fortemente certamente como um reflexo o que motivou a criação de várias brinquedotecas em cursos de Pedagogia pelo país. o equipamento denominado Brinquedoteca.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO CRIATIVO DA CULTURA DE PARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma Brinquedoteca deve ser compreendida como um espaço criado para favorecer o brincar, o jogo e as brincadeiras, no qual as crianças vão para brincar livremente e interagir com os adultos com todo o estímulo e para a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

Pensar em um espaço criativo e no qual a cultura lúdica possa se expressar, nos leva a um conceito de Brinquedoteca que vem sendo considerada, desde o século passado, como um local propício para atender o universo infantil. Não apenas as crianças são atraídas, mas também os adultos que podem observar as crianças brincarem, as crianças expressarem seu mundo imaginário e, desse modo, elaborarem as questões da existência humana. Neste ambiente, “as interações entre os adultos e crianças são essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras e qualidade de produção infantil, respeitando assim a cultura da infância” (Kishimoto, 2012).

Também Cunha (1994), afirma que uma Brinquedoteca deve ser vista como um espaço criado para favorecer a brincadeira, no qual as crianças vão para brincar livremente, com todo o estímulo e manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

De acordo com Kishimoto (1998), existem vários tipos de Brinquedotecas em vários espaços institucionais e não institucionais. Assim existem Brinquedotecas em universidades públicas e privadas, ligadas a centros de formação de professores; existem Brinquedotecas em hospitais² que oferecem atendimento pediátrico; existem Brinquedotecas em escolas; em condomínios das grandes cidades, em escolas dominicais de igrejas, etc. Embora existam Brinquedotecas em escolas, elas não são recomendáveis em creches ou escolas de Educação Infantil, pois o brincar não pode ficar restrito a um ambiente apenas na escola. O brincar tem que estar em todos os momentos nas escolas de Educação Infantil, nas salas, para a formação da cultura lúdica.

Uma Brinquedoteca inserida em cursos de Pedagogia deve ser entendida como um espaço que vai proporcionar uma cultura lúdica, diferentemente de ser um espaço de acolhimento apenas ou um laboratório de aprendizagem. A Brinquedoteca é um lugar que favorece a brincadeira livre (Kishimoto, 2008). Este direito ao brincar e à brincadeira como ação livre da criança é garantido no espaço da Brinquedoteca (*op. cit.*, 2008).

A autora prossegue:

2 Por ser uma iniciativa recente em hospitais ainda é pouco conhecida. A Lei 11.104/2005, de autoria da Deputada Luiza Erundina, de 21 de março de 2005, tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados que possuem unidades pediátricas no Brasil. Considera-se brinquedoteca, nesta lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

A Brinquedoteca, como espaço de brincar livre, diferencia-se da escola infantil que tem a função educativa como sua finalidade. As instituições formais de Educação Infantil não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas. (Kishimoto, 2008, p. 220).

Um aspecto a ser considerado e pensado em um espaço como uma Brinquedoteca é de que os brinquedos e as brincadeiras servem para a construção de gênero, e estes podem estar “cristalizando” os papéis que se costuma atribuir a mulheres e homens, na nossa sociedade. Neste sentido, escreve Kishimoto (2008, p. 210): “Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos”. As pesquisas indicam que as brincadeiras de “meninos” e de “meninas” são primeiramente definidas pelos pais. Brougère (2004) argumenta que o primeiro responsável por essa definição dos papéis sexuais é o meio familiar; é este contexto que vai determinando com o quê a menina deve brincar e quais brinquedos são indicados para os meninos.

É necessário que se quebre estes tabus e a Brinquedoteca, entendida enquanto espaço de formação da cultura de pares, possa contribuir na desconstrução dos papéis que colocam homens e mulheres em posições antagônicas, nos vários setores da vida social.

Kishimoto considera que:

A contradição entre o brincar livre e o seu controle é o foco dos conflitos. A equidade de gênero exige algumas ponderações na área do brincar. Quando se adota a postura desenvolvimentista, apenas se observa e até se brinca. Para a teoria pós-estruturalista feminista de educação e gênero, não basta observar ou brincar, é preciso empenho do adulto para o **estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados**. Para além do jogo livre, trata-se de ação pedagógica intencional, com uma visão pós-estruturalista que procura expor a criança a novos desafios de gênero. (Kishimoto, 2008, p. 219-220).

Pesquisas recentes indicam que os desafios de gênero são possíveis e necessários; os professores das escolas de Educação Infantil e os brinquedistas que atuam com as infâncias devem provocar os encontros e as brincadeiras mistas entre as crianças, tendo em vista que as brincadeiras envolvendo meninos e

meninas trazem experiências lúdicas mais diversas. No entanto, esta não é uma relação muito tranquila e linear, na qual se consiga rapidamente a equidade nessas relações. Há inúmeros estereótipos de gênero nos brinquedos, por se tratar de construção histórica e social, porém as relações entre homens e mulheres têm sido mais discutidas nos últimos tempos e já se percebem algumas mudanças.

EXPERIÊNCIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PARA CRIANÇAS E ESTUDANTES

Em espaços como Brinquedotecas as crianças passam por várias experiências significativas, nas brincadeiras com seus pares e na interação com os adultos, experiências que são necessárias para que possam compreender o mundo e interagir com ele. Bondía (2011), apregoa acerca da experiência, que é preciso estar aberto a ela, para que ocorram as mudanças. E as crianças movidas por uma curiosidade natural da infância, buscam conhecer o mundo e entender seus fenômenos.

Com uma visão crítica Benjamim (1987), diz que na contemporaneidade as experiências vêm se empobrecendo, motivada talvez pelo excesso de informações, pelo imediatismo e pela aceleração que a modernidade impôs. A perda da possibilidade da experiência carrega consigo um viés perverso que é a perda da reflexão, da construção de um pensamento desafiador, que possa desvelar mais profundamente o mundo para compreender o seu entorno.

Se o mundo tem sido veloz e as experiências não consolidam mais tanto os saberes, a infância sofre deste mesmo mal. As crianças recebem os brinquedos prontos, “pasteurizados”, com poucas possibilidades de diversificação para que possam imaginar. Quando não são midiáticos, os brinquedos são de plástico, quebram-se e vão para o lixo, invariavelmente.

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe seus brinquedos, por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos

jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” [...] (BENJAMIM, 1984, p. 14).

Para a criança a brincadeira só é brincadeira quando a criança pode escolher o que brincar e com quem brincar. “É participando da ação dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras” (DEWEY, 1954, p. 107). Neste sentido, a criança segue no seu mundo experiencial e vai se apropriando da linguagem e construindo suas narrativas a partir do que percebe do mundo adulto.

Refletir sobre a potência de uma Brinquedoteca para a formação e experiência dos estudantes, que se interessam pelas infâncias e encontram na Brinquedoteca um espaço de possibilidades, remete a necessidade de se conhecer mais sobre a Brinquedoteca e seu papel inclusivo para as crianças que ali chegam, e sobre os estudantes que têm a oportunidade de, neste ambiente, relacionarem a teoria com a prática.

A experiência de um espaço brincante para a formação inicial docente tem sido discutida em algumas universidades, a exemplo da PUCRS, onde em artigo recente de Mendes et al. (2019, p. 5), encontramos que “A importância de experiências com o cotidiano escolar na formação inicial de docentes, possibilita ao futuro professor transitar entre aspectos da teoria e da prática”.

METODOLOGIA

Na intenção de construir um Estado de Conhecimento acerca do objeto de estudo, buscou-se compreender este estudo à luz de alguns autores que teorizam sobre esta metodologia.

A metodologia Estado do Conhecimento, segundo Santos e Morosini (2021), pode ser compreendida como busca e análise da produção científica a partir de material proveniente de teses e dissertações, artigos e livros, os quais vão qualificar a análise do pesquisador em um determinado tempo e espaço. As autoras consultadas para este estudo propõem quatro etapas relacionando-as com alguns preceitos propostos na Análise de Conteúdo de Bardin, quais sejam estas etapas: bibliografia anotada; bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e propositiva (2021, p. 123).

Cada uma das etapas deve ser explorada com rigor e vão denunciar “qual o entendimento, ou melhor, qual a perspectiva epistemológica que está sendo

utilizada para determinar uma temática. Ou ainda, qual o viés adotado na pesquisa sobre determinado tema” (Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 128).

Iniciou-se, desse modo, a exploração do tema pela BDTD, Banco Digital de Teses e Dissertações, que é mantida desde 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT. Os descritores foram: Brinquedoteca universitária e Brinquedoteca AND universidade.

A partir de uma leitura, foi feito um estudo flutuante de alguns textos selecionados pelas autoras, a fim de se familiarizarem com os termos e com as bases de dados utilizadas pelos autores. Este estudo flutuante difere da leitura flutuante daquela proposta por Bardin (2016) a qual trabalha com o viés da psicanálise; no entanto, como na proposta de Bardin, o estudo flutuante do Estado do Conhecimento também oferece o contato com os documentos, teses e dissertações, e a seleção destes assim como a eleição das categorias de análise do estudo.

O estudo realizado foi orientado por algumas questões 1) Quais os descritores? 2) Na bibliografia anotada quantas foram selecionadas e apresentadas? 3) Na bibliografia sistematizada, o que foi mais importante como elemento de análise? 4) Na bibliografia categorizada, quais os autores que ajudaram?

Conforme as autoras supracitadas, a pesquisa científica se reveste de grande significado para o desenvolvimento da humanidade de maneira geral, tendo em vista que tudo passa pela construção do pensamento científico, muito embora a discussão sobre o método científico na concepção de Bachelard (*apud* Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 124-125) “será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico”. Neste sentido, podemos entender que no percurso da investigação, o pesquisador estará enveredando em um processo de reinvenção a partir de um conhecimento anterior de determinada área ou campo científico, no que a metodologia do Estado do Conhecimento traz grande contribuição, apresentando-se como uma alternativa possível a fim de ampliar diferentes pontos de vista a respeito do mesmo objeto e, com isso, ampliar o campo científico parafraseando Bourdieu (2014 *apud* Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 124-125). Para as autoras

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por determinada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de

uma nova pesquisa. Em síntese, o estado de conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área de conhecimento. (Kohls-Santos e Morosini, 2021, p.125).

O Estado do Conhecimento enquanto metodologia pode trazer contribuições para o campo da ciência, para além de uma revisão bibliográfica. Neste sentido, o Estado do Conhecimento enquanto um tipo de metodologia bibliográfica “[...] está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento”. (Kohls-Santos, 2021, p. 126).

Para este estudo foi realizado o Estado do Conhecimento (Morosini, Fernandez, 2014; Kohls-Santos e Morosini, 2021), primeiramente em todos os campos, depois considerando o recorte temporal do período compreendido entre 2015 e 2022, realizado em dois momentos distintos, em abril e maio de 2022 e maio e junho de 2023, no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia – BDTB-IBCT. Os descritores utilizados foram “Brinquedoteca universitária” e “Brinquedoteca AND universidade”. Esse tipo de pesquisa qualitativa possibilita um mapeamento das pesquisas *stricto sensu* em universidades brasileiras sobre determinada área para se compreender as lacunas investigativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o primeiro descritor foram encontrados 7 trabalhos (6 dissertações e 1 tese) e selecionadas 5 dissertações dos anos de 2016, 2018, 2019, 2020 e 2023. Com o segundo descritor, encontraram-se 40 trabalhos (9 dissertações e 11 teses) e foram selecionados apenas 3 (2 dissertações dos anos de 2018 e 1 tese de 2022). De todas as pesquisas realizadas, apenas **uma** tese correspondeu ao objeto de pesquisa que é a Brinquedoteca universitária, num período de tempo equivalente a 9 anos, o que parece bastante significativo. Há também um pequeno número de dissertações, apenas 8 pesquisas. A região que mais produziu foi a região sudeste, UFES, UFU e UFSCar, campus Sorocaba. No nordeste, a única pesquisa sobre brinquedoteca universitária saiu como dissertação da UFRP e a região sul não gerou nenhuma pesquisa *stricto sensu* no período pesquisado. Percebeu-se que, no intervalo de tempo pesquisado, as produções a partir de 2016 tiveram um crescente no ano de 2019 até o presente, principalmente nos anos da pandemia da Covid-19.

Estes resultados inexpressivos deixam evidenciar o quanto ainda são necessários mais estudos, pesquisas e discussões a respeito das Brinquedotecas; do

quanto precisam ser reconhecidas como campo formativo e de experiência para os estudantes das Pedagogias e outras licenciaturas que irão atuar com as infâncias na educação básica.

O fato de apresentarem um crescente durante os anos da pandemia da Covid-19, denuncia também o quanto o isolamento das crianças pequenas e a falta das brincadeiras e dos pares prejudicou as relações infantis. As Brinquedotecas no interior das instituições fecharam suas portas e as crianças ficaram com os pais, ou com parentes mais próximos para aqueles cujos pais não puderam parar de trabalhar e, muitas delas, ficaram aos cuidados dos irmãos mais velhos ou vizinhos.

Neste ponto, faremos uma pequena reflexão do que representou para as infâncias a pandemia causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, popularmente conhecido como COVID 19, que gerou a grande crise sanitária do século XXI, a qual obrigou as pessoas ao isolamento social e ao fechamento de todas as atividades presenciais das instituições escolares, desde as creches e escolas de Educação Infantil, Educação Básica até o Ensino Superior e, também das Brinquedotecas, na maioria dos países. Foram muitos meses em que as crianças ficaram em casa e os pais sem saber o que fazer, pois eles próprios viveram a vulnerabilidade quanto à saúde e insegurança e incerteza quanto ao futuro.

A crise decorrente da pandemia “provocou também uma crise na educação (Education Internacional, 2020) para a qual ninguém estava preparado” (Revista Portuguesa de Educação). Os professores precisaram, em tempo recorde, se adaptar a um novo modelo de ensino remoto, a utilizar novas metodologias e a avaliar também de forma remota as possibilidades dos aprendentes.

Os estudos e pesquisas denunciam que o impacto na Educação traz muitos elementos para a análise.

Ficar preso frente a uma tela de computador durante muito tempo, brincar na tela de um computador traz prejuízos muito sérios para o desenvolvimento da criança, assim como colocar a criança o dia todo diante de uma televisão, exposta a várias cenas, muitas vezes de violências, pois a criança pequena não sabe distinguir o que é imaginário e o que é violento. As telas estão matando o simbólico que as crianças experimentam, diferentemente de quando as crianças estão brincando com outras crianças, trocando informações, criando uma cultura de pares, recriando a cultura.

Na abordagem interpretativa da socialização na infância, defendida por Corsaro (2002), cuja teoria extrapola a teoria dos estágios de Piaget, o autor

considera a socialização das crianças como um processo produtivo-reprodutivo, pois estas vão reorganizar o conhecimento, à medida que adquirem novas mudanças cognitivas e maiores competências linguísticas no mundo social. O autor chama à atenção de que uma mudança substancial tem a ver com o movimento das crianças fora do seu contexto familiar, ou seja, no ambiente da escola, da escola infantil, através da interação com outras crianças, criando uma cultura de pares e recriando a cultura do mundo adulto. “As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p.114).

Também os pediatras recomendam tirar as crianças de frente da tela da televisão, pois as crianças estão sendo muito prejudicadas. E o que ocorreu/tem ocorrido no período da pandemia foi uma superexposição das crianças com a TV, com os computadores e celulares. Os pais que já não brincavam com os filhos e os que não quiseram se envolver, continuaram no trabalho fora de casa ou no *home office*; com o fechamento das creches, escolas e brinquedotecas sem saberem como e com o quê brincar e para mantê-los ocupados delegaram à TV o papel de “brincante”. Um alto percentual de bebês está em contato com a TV desde muito cedo, numa falsa ideia de que assim ele se tranquilizará (Soifer, 1991, p. 11). A TV assume neste aspecto o papel de “babá eletrônica”. As consequências desse elemento tecnológico na formação da personalidade das crianças são perniciosas; desde uma passividade pois a criança fica inerte, absorvida pelo movimento hipnotizador da telinha até a exposição “farta de temas de violência -em toda a sua gama- onde não falta a exaltação à delinquência, ao êxito fácil, ao sexo e, inclusive, à pornografia” (Soifer, p. 10).

Muitos autores têm se perguntado e se dirigido às pesquisas para obter resultados quanto a essa temática.

Quão séria é a exposição a temas violentos na literatura ou na mídia e quanto eles influenciam a imaginação das crianças e seu comportamento manifesto? Parece haver pouca dúvida de que a participação direta em cenas de guerra ou atos de ferimentos à família terão efeitos duradouros sobre as crianças. Mesmo quando se testemunha eventos reais apenas por meio de relatos de notícias na tela da televisão, o impacto pode ser muito sério para as crianças, como crescentes pesquisas após a destruição dos edifícios do World Trade Center em Nova York, em 11 de setembro de 2001 demonstraram [...]. (SINGER & SINGER, 2007, p. 96).

Em um momento drástico como foi na pandemia, quando todos precisaram ficar em casa, o brincar tornou-se fundamental. As mudanças ocorreram rapidamente; as crianças e os adultos precisaram se refugiar, todos precisaram usar máscaras e o distanciamento tornou-se uma necessidade. Muitas crianças perderam seus entes queridos e precisaram lidar com o sentimento da perda, assim como seus pais que também precisaram aprender a conviver com a insegurança e com a morte. Falar de morte, de vírus, de medo, de cuidados e medidas de biossegurança adentrou o universo das crianças que, mesmo as pequenas, começaram a ouvir e elaborar essas questões, às vezes precocemente. Como explicar a uma criança pequena de 3, 4 ou 5 anos que ela não verá mais seu avô ou sua avó, um amigo ou até mesmo seus pais?

Brincar pode ser uma atividade importante para as crianças lidarem, processar e compreender essas mudanças. [...] como as escolas fecham ou os professores ficam em quarentena, há menos tempo para as crianças se envolverem em atividades lúdicas de alta qualidade. Essas atividades lúdicas *podem* fornecer um contexto de aprendizagem único para o desenvolvimento de diferentes domínios cognitivos. (VEEN et al, 2020, p. 2).

Para as crianças pequenas as atividades lúdicas são de suma importância, pois ajudam a desenvolver uma série de habilidades sociais, a decifrar e interagir com o mundo assim como a se apropriar da linguagem. Entretanto, muitos pais durante a pandemia precisaram aprender com os professores de seus filhos estes conceitos para oferecer às crianças um contexto de atividades lúdicas significativas. Nem todos tiveram o interesse ou o tempo para brincar com seus filhos, principalmente os pais de condição sócio-econômica desfavorecida que não puderam parar de trabalhar e suas crianças ficaram em contextos empobrecidos de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o tema das Brinquedotecas universitárias reveste-se de importância considerando este equipamento como um espaço de experiência discente no âmbito das universidades públicas e privadas no Brasil.

Ainda que as produções sejam em número reduzido tendo em vista o número de cursos de formação de professores nas universidades públicas e privadas existentes no país, é importante conhecer o que se vem discutindo sobre a potência das

Brinquedotecas, suas contribuições para a compreensão do brincar infantil e suas repercussões para o campo das infâncias. A Brinquedoteca se constitui também como um espaço inclusivo, tendo em vista que várias crianças, com e sem deficiência, podem estar juntas na formação com seus pares.

Vários cursos de bacharelado e licenciatura que venham a atuar com crianças e com adolescentes na educação básica podem se beneficiar de um espaço como uma Brinquedoteca universitária a exemplo das Pedagogias, da Psicologia, da Psicopedagogia etc.

Os investimentos para a manutenção bem como a instalação de novas Brinquedotecas têm sido uma necessidade, tendo em vista que para a formação inicial de futuros professores um espaço para atuar com a Educação Infantil representa um ganho para o curso, uma vez que na avaliação do MEC para os cursos de Pedagogia aqueles que possuem este equipamento podem ser melhores pontuados e, em decorrência disso, melhores avaliados.

Pensar em Educação Superior na contemporaneidade implica compreender as novas relações sociais, o que impõe um olhar especializado para os direitos humanos e para a educação inclusiva na formação de professores e esta formação contempla a existência de Brinquedotecas universitárias.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *In: Educação, Sociedade & Culturas*, 2002, n. 17, p.113-134.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v.17).

BENJAMIM, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. Revista **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2. p. 04-27, 2011.

DEWEY, J. Interesse e esforço. In: **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1954. p. 62-95.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **et al. O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abring, 1998. p. 53-66.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko

Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MOROSINI, M. C. & FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Revista Educação Por Escrito**, 2014, 154-164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 05 ago., 2023.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

PIMENTA, S. G. Docência na Universidade: desafios e perspectivas. In: **Seminário Formação Didático-Pedagógica na Pós-Graduação**. São Paulo: USP, 2017.

PIMENTA, S. G.; Anastasiou, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. In: **Perspectiva** Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 37, nº 3, p. 728-747,

2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, A. M. dos; VERÍSSIMO, A. C. B.; SILVA, R. S. da. A Brinquedoteca como possibilidade de *Engagement* na Educação Superior. *In: Anais* do X Congresso Ibero – americano de Docência Universitária: o envolvimento estudantil na Educação Superior, 2019, Brasil.

SOIFER, RAQUEL. **A criança e a TV**: uma visão psicanalítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.