



O PROJETO DE EXTENSÃO BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

The Toy Library Extension Project in teacher training for early childhood education: reflections from historical-cultural psychology

Darlene Novacov BOGATSCHOV

Departamento de Pedagogia
Universidade Estadual de Maringá
Cianorte, Brasil

dnbogatschov@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-6072-2174> 

Fernando Wolff MENDONÇA

Departamento de Teoria e Prática da Educação
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

fwmendonca@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-6193-4793> 

Gesilaine Mucio FERREIRA

Departamento de Pedagogia
Universidade Estadual de Maringá
Cianorte, Brasil

gmferreira@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-2001-507X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência, ancorado teórico-metodologicamente na Psicologia Histórico-Cultural, cujo objetivo é destacar a relevância do projeto de extensão Brinquedoteca na formação inicial de professores para a educação infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pelo seu caráter extensionista, a Brinquedoteca realiza atendimento às crianças matriculadas na educação pré-escolar da rede municipal. Contudo, há de se considerar também o seu caráter formativo dos futuros professores. Destaca-se que não basta ao professor ter consciência da importância do brincar, é preciso que a formação inicial garanta a apropriação do conhecimento científico sobre o papel do brincar na humanização da criança na Idade Pré-Escolar. O caráter formativo da brinquedoteca ocorre pela organização de ações intencionais pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e com vistas ao desenvolvimento das capacidades humanas no pré-escolar pela apropriação dos bens culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação docente. Brinquedoteca. Atividade Guia.

ABSTRACT

This is an experience report theoretically and methodologically anchored in historical-cultural psychology whose objective is to highlight the relevance of the Toy Library extension project in the initial training of teachers for early childhood education in the pedagogy course at the State University of Maringá (UEM). Due to its extensionist nature, the Toy Library provides services to children enrolled in preschool education in the municipal network, but its formative nature for future teachers must also be considered. It is important to emphasize that it is not enough for the teacher to be aware of the importance of playing; initial training must ensure the acquisition of scientific knowledge about the role of playing in the humanization of children in the preschool age. The formative nature of the toy library occurs through the organization of intentional actions based in historical-cultural psychology and with a view to developing human capacities in preschool through the appropriation of cultural assets.

KEYWORDS: Education. Teacher training. Toy Library. Guided activity.

INTRODUÇÃO

A disseminação das brinquedotecas no Brasil, segundo Kishimoto (2011 *apud* Jorge, 2023), ocorreu no período de 1980 a 2000, principalmente, com a instalação de brinquedotecas nos cursos de licenciatura nas universidades. Segundo a autora, a instalação das brinquedotecas nas universidades pode ser decorrente das mudanças nas políticas brasileiras para a infância que, com a valorização do brincar, implicou na necessidade de formação de professores aptos a inseri-lo em suas práticas docentes.

Destarte, o estudo de Silva (2023), a respeito da constituição da brinquedoteca universitária no Brasil, no período de 1991-2023, também revelou a prevalência de publicações de pesquisadores com base na Epistemologia Genética de Piaget, tais como Nylse Helena Silva Cunha, Adriana Friedmann, Gisela Wajskop, Edda Bomtempo, Tizuko Morchida Kishimoto. Diante dessa constatação e, a fim de contribuir com a temática, este relato objetiva evidenciar a relevância do projeto de extensão Brinquedoteca, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte, na formação inicial de professores para atuação na etapa pré-escolar, tendo como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

Fundamentado no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o brincar como atividade guia da criança em Idade Pré-Escolar, compreendemos que a brinquedoteca é o espaço das interrelações sociais nas quais a criança se apropria do acervo cultural da humanidade e desenvolve as funções psíquicas superiores. Tais interrelações, mediadas pelo brincar, dependem da intencionalidade do professor, que conduz as ações e o pensamento da criança para níveis mais complexos.

Para o encaminhamento das discussões, o artigo se estrutura em três partes. Primeiramente, apresenta-se a concepção da Psicologia Histórico-Cultural acerca do processo de humanização e do papel do brincar na constituição do psiquismo da criança em Idade Pré-Escolar. Em seguida, identifica o caráter formativo da brinquedoteca universitária no Brasil. Por fim, destaca-se a relevância do projeto de extensão Brinquedoteca na apropriação de conhecimentos a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar a partir da atividade guia.

O aporte teórico para o desenvolvimento das atividades na brinquedoteca, como para a elaboração desse relato, são os autores da Psicologia Histórico-Cultural, a saber: Vigotski (2018, 2021), Leontiev (2010), Luria (1986), Elkonin (1978, 1987a, 1987b, 2009), mas também Saviani (2021), Tuleski (2020) entre outros autores.

O BRINCAR NA CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

A Psicologia Histórico-Cultural favorece a superação da visão biogenética de desenvolvimento uma vez que, segundo Vigotski e Luria (1996), não se trata apenas de processos maturacionais biológicos de funções inatas, mas da reprodução dos processos e traços essenciais do desenvolvimento do psiquismo da espécie humana cuja origem é cultural. Para os autores, há uma constituição infantil caracterizada por uma forma física e psíquica distinta dos adultos, que apontam para o fato de a criança não ser um adulto em miniatura.

[...] Não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções do seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto (Vigotski; Luria, 1996, p. 153).

A Psicologia Histórico-Cultural considera que o desenvolvimento é um processo, inicialmente biológico, mas que se torna cultural à medida crescente da influência do meio social e cultural. Vigotski e Luria (1996) destacaram que a transição do comportamento natural para o comportamento cultural envolve a inibição das funções primitivas, relacionadas à satisfação de necessidades imediatas e reações impulsionadas por estímulos externos, para o desenvolvimento de formas complexas de comportamento, que implicam no uso de recursos indiretos (ferramentas e signos) de controle do meio, de si mesmo e do outro.

Esse processo, segundo os autores, não se limita à acumulação gradual de conhecimentos e técnicas, mas sim “[...] a criança “se re-equipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior [...]” (Vigotski; Luria, 1996, p. 214). As funções psíquicas elementares não desaparecem, mas, pela mediação dos elementos culturais, são superadas por incorporação; o que resulta em novas formas de pensamento e comportamento tipicamente humanos.

Se, na filogênese, o homem primitivo criou meios de registro de informações como forma de auxiliar a memorização, na ontogênese, a criança precisa se apropriar desses meios. Contudo, para os autores, essa apropriação não é simples, pois somente a partir do período pré-escolar, por exemplo, as crianças serão capazes de dominar o uso de meios auxiliares de memorização. O mesmo ocorre com as outras funções psíquicas, como a atenção que, a princípio é instintiva (não intencional, não volitiva e instável) e, na vida em sociedade, se torna volitiva e estável. Assim,

[...] o comportamento da criança apresenta diferenças qualitativas importantes em diferentes idades. [...] essas diferenças têm raízes não só em mudanças puramente fisiológicas, como também numa capacidade diferente de usar diversas formas culturais de comportamento (Vigotski; Luria, 1996, p. 214).

O desenvolvimento começa pela mobilização das funções primitivas, prossegue para uma fase de treinamento no qual a influência externa produz a sua conversão em processo cultural com formas complexas de comportamento e, finalmente, os processos externos são superados e se tornam processos internos (Vigotski; Luria, 1996). Considerando o desenvolvimento humano como um processo de transição do comportamento natural para o cultural é preciso identificar as suas forças motrizes, bem como a base na qual se assenta o comportamento da criança em cada período. Isso pelo fato de que em cada etapa do desenvolvimento a “[...] criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes, próprias de cada idade” (Vigotski, 2018, p. 30).

A partir dos estudos de Lev S. Vigotski, Elkonin (1987b) explicou que a transição entre os períodos de desenvolvimento deve ser estudada a partir do conceito de atividade, que foi introduzido na psicologia soviética por Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Sergei L. Rubinstein (1889-1960). Leontiev (2010) entendeu que o estudo do desenvolvimento da criança deve considerar a sua atividade nas condições concretas de vida, pois em cada período há uma determinada atividade guia¹ que influencia e eleva o curso do desenvolvimento mais do que outras, que considera subsidiárias no processo. Portanto, Elkonin (1987b, p. 108) considerou que “[...] O sintoma da passagem de um estado para outro é precisamente a mudança no tipo de atividade orientadora, da relação orientadora da criança sobre a realidade”.

Portanto, não se trata de qualquer atividade, como explicaram Tuleski e Callegari (2020), senão aquela que orienta o humano diante de uma necessidade (biológica ou cultural) e na qual há coerência entre o objeto (fim) da atividade e seus motivos. O conceito de atividade favorece uma nova compreensão sobre as forças motrizes do desenvolvimento, pois coloca em cena a interrelação da criança com a sociedade, mediada pelos elementos culturais.

É esse o sentido do brincar, ou seja, a atividade guia do período Pré-Escolar, pois com ela surgem novos processos psíquicos, os quais são responsáveis por uma nova consciência da criança sobre a realidade e por mudanças na sua personalidade. Como destacou Vigotsky (1996 *apud* Tuleski; Callegari, 2020, p. 181) pelo brincar

¹ O termo atividade guia também foi traduzido em outras obras por atividade dominante ou atividade principal.

[...] a criança será capaz de entender melhor os papéis sociais, analisar vivências e sentimentos de outras pessoas, entrar em contato com os dilemas e potencialidades humanos e, assim, operar mais um salto qualitativo em seu desenvolvimento, que será o início da consciência de si, consciência de sentimentos e vivências – seus e também alheios.

Elkonin (2009) também buscou compreender a natureza, a estrutura e o conteúdo do brincar. Para o autor, ao final da Primeira Infância, a atividade guia objeto-manipulatória proporcionou à criança o domínio do uso dos objetos e, então, parece que se descortina o universo dos adultos. Desta forma, a transição para a Idade Pré-Escolar cuja atividade guia é o brincar, reside no fato de a criança perceber o mundo e as diferentes dimensões das atividades dos adultos, suas funções e as relações sociais estabelecidas. O motivo da ação da criança agora não é mais o objeto e o seu uso, mas a atividade do adulto. Como a criança não pode realizar as atividades do adulto, ela as recria em uma outra atividade - o brincar de papéis, que é a reconstrução da atividade do adulto, seu trabalho e as relações sociais que mantém.

Como destacou Rossler (2006) o brincar é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo cultural, que se objetiva nos elementos materiais e simbólicos constituídos historicamente na atividade coletiva do homem. Nela a criança toma consciência da atitude humana e das ações e relações do mundo adulto, se apropria do significado social dos objetos e desenvolve as habilidades (físicas e psíquicas) necessárias para dominá-los. Destarte, como segundo Elkonin (1987a), a base do brincar não é um universo da fantasia ou da ficção, mas a realidade circundante da criança e que influencia sobremaneira o tema e o conteúdo do brincar. Daí a importância de a criança ter acesso a diferentes situações, acesso aos bens culturais e relações estabelecidas entre os adultos, caso contrário, “[...] mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos” (Elkonin, 1978, p. 513).

Elkonin (2009) e seus colaboradores identificaram similaridade entre os temas (argumentos) do brincar, mas observaram, ao longo da Idade Pré-Escolar, diferenças no seu conteúdo, ou seja, as formas de relacionamento da criança com a realidade. Os seus experimentos revelaram que o conteúdo do brincar no início do período, 3 e 4 anos, está mais voltado a reprodução das ações do adulto com os objetos sociais, mas as ações lúdicas são monótonas, individuais e com ausência de enredo. Para as crianças a partir da segunda metade do período (5 e 6 anos), o brincar se faz coletivamente e o conteúdo envolve acordos sobre os papéis e relações sociais, bem como as regras decorrentes. O tema passa a definir o plano de ação, que apresenta uma estrutura lógica no qual os objetos e o espaço são organizados e recebem significados lúdicos.

Para o autor, a transição no brincar vai da ação concreta, elementar e sem concatenação com o objeto em direção à ação lúdica protagonizada coerente com o papel assumido e submetido às suas regras sociais e de comportamento. Ao longo do período, a ação lúdica pode preterir o uso de objetos representativos de objetos reais e se ancorar na imaginação. Segundo o autor, a forma mais evoluída do brincar protagonizado, que surge a partir da segunda metade do período, tem base nas “[...] relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos, não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (Elkonin, 2009, p. 34). O autor compreendeu que a estrutura do brincar de papéis envolve os seguintes elementos lúdicos: os papéis sociais; as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado; o emprego lúdico de objetos e as relações autênticas entre as crianças que são exteriorizadas no diálogo entre elas, caracterizado pela fala teatral.

Dada a importância do brincar para a humanização da criança, ou seja, o processo pelo qual se desenvolvem as capacidades e habilidades típicas do humano e que são decorrentes do desenvolvimento cultural, é preciso destacar, ainda que brevemente, algumas mudanças psíquicas da Idade Pré-Escolar. Segundo Elkonin (1978), na Primeira Infância a consciência da criança é caracterizada pela unidade afetivo-perceptivo, ou seja, a percepção se torna estímulo para a atividade. Ao longo desse período a criança desenvolve mais independência em suas ações, domina o uso de vários objetos, aumenta o círculo de relacionamento social e conta com a aquisição das formas básicas de linguagem. Tais conquistas possibilitam a transição para a Idade Pré-Escolar que se revela pelo fato de “[...] a criança denominar por si mesmo o objeto com outro nome de acordo com a ação que irá realizar (Fradkina *apud* Elkonin, 1978, p. 509). Isso porque a aquisição da linguagem no período anterior possibilitou a separação entre a ideia (palavra) e o objeto.

[...] Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa demasiadamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam da relação da criança com a realidade (Vigotski, 2021, p. 225).

No brincar, conforme Vigotski (2021), o objeto deixa de impulsionar a ação da criança com base na unidade afetivo-perceptivo, e ela passa a agir a partir das tendências e motivos internos. Portanto, o autor destaca que a imaginação é uma função específica da atividade humana que nasce na ação (brincar) na Idade Pré-escolar. A criação de uma situação imaginária só é possível pela divergência entre o

campo visual (percepção) e o campo semântico. Desta forma, no brincar, a criança passar a agir, não mais pelo estímulo externo, mas com base nas normas e regras subjacentes ao papel representado. Isso favorece que a ação da criança siga a linha da maior resistência, ou seja, ela faz o que deseja, mas não pode agir como quer.

Elkonin (2009) apresentou uma situação que esclarece tal aspecto. Ele relatou que, em uma brincadeira de estação de trem, uma criança escolheu ser a dona da cantina e, para isso distribuiu bolachas na mesa para que os “clientes” (outras crianças) comprassem. Após vender algumas bolachas ela desejou comer também, mas ficou na dúvida se podia comer ou se teria que comprar a bolacha. Essa situação mostra o sentimento contraditório da criança entre seguir seu desejo ou renunciá-lo a favor do papel representado.

Segundo Elkonin (1978) a riqueza de relações representadas no brincar de papéis sociais depende da amplitude do círculo da realidade com a qual a criança tem contato. Isso porque o desenvolvimento do brincar que, segundo o autor, no começo se refere ao trabalho corrente e as relações com pessoas da vida cotidiana, transita para temas relacionado ao trabalho social de produção e as relações características e, finalmente, passam a refletir acontecimentos políticos sociais. Quanto ao conteúdo vai das ações com objetos e seu uso social em direção à manifestação do sentido social da atividade dos adultos.

Tais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento infantil a partir do brincar favorecem a organização do ensino de modo a abarcar toda a infância e que seja estruturado com vistas a humanização, ou seja, a formação multilateral e completa das capacidades humanas, considerando as leis da periodização e das forças motrizes da sua transição (Elkonin, 1987b). Os aspectos tratados brevemente são reveladores da importância da instrumentalização do professor com tais conhecimentos para que sua prática seja organizada de tal forma que incida sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar a partir da atividade guia. Diante dos desafios e limites em possibilitar essa formação ao futuro docente no curso de Pedagogia, viu-se na atividade extensionista do projeto Brinquedoteca o espaço e tempo oportuno para tal discussão, o que será tratado a seguir.

O CARÁTER FORMATIVO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

A implantação de brinquedotecas no Brasil ocorreu, conforme Cunha (2002, p. 13), a partir dos anos de 1980 e teve como característica a organização de um espaço

para “[...] proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente”. Tal objetivo, difere as brinquedotecas brasileiras das *Toy Libraries*, criadas em 1934 nos Estados Unidos, cujo objetivo era o empréstimo de brinquedos. Nas décadas de 1980 e 1990, segundo a autora, houve um avanço na implantação de brinquedotecas em bairros, escolas, hospitais, no atendimento terapêutico, mas principalmente nas universidades brasileiras.

Santos (2002) destacou que a implantação da primeira brinquedoteca em universidade ocorreu em 1984 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atualmente Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), organizado pela professora Tisuko Morshida Kishimoto. O seu objetivo, nos cursos de licenciaturas, era ampliar a discussão a respeito da ludicidade na formação de professores, além de promover a extensão universitária, a pesquisa e o ensino com vistas a capacitação de recursos humanos por meio do lúdico. É o que revelou Kishimoto (2011 *apud* Jorge, 2023) ao destacar que em 2011 a maioria das brinquedotecas brasileiras estavam a serviço da formação de professores, e que tal expansão estaria relacionada às mudanças nas políticas públicas para a infância, a necessidade formativa dos professores e a carência de brinquedos em instituições de ensino de Educação Infantil.

Conforme Jorge (2023), no final dos anos de 1980, o brincar passou a ser compreendido como direito de toda criança. O art. 227 da Constituição Federal de 1988 assegurou à criança, como sujeito de direitos, o acesso a alimentação, educação, saúde, lazer entre outras. Posteriormente, a Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reiterou, no inciso IV do art. 16, o direito à liberdade da criança e adolescente dentre os quais está a liberdade de crença, a prática de esporte, o brincar entre outros. A autora ainda destaca a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que resultou na ampliação do atendimento educativo para as crianças de até 5 anos.

Tais fatos colocaram em relevância a necessidade de a formação de professores abordar a relação entre o desenvolvimento da criança e o brincar. Isso posto, a Resolução CNE/CEB n.º 1/1999, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabeleceu, no Art. 3º, inciso I, o brincar como um dos eixos da prática pedagógica da Educação Infantil. Tal disposto foi reiterado pela Resolução nº 5 de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional

Comum Curricular. Ela estabelece o brincar com um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).

Tendo em vista que o brincar é um dos direitos de aprendizagem na educação infantil, nos termos da Base Nacional Comum Curricular, significa que ele deve ser um dos eixos dos cursos de formação de docentes para esta etapa da educação básica no Brasil.

Apesar de os documentos legais não fazerem menção à brinquedoteca para a formação de professores, eles reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o que possibilitou a expansão do número de brinquedotecas universitárias, como um espaço para a efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão. Como destacou Santos (2002) quanto ao ensino, a brinquedoteca possibilita uma formação complementar aos acadêmicos de diferentes cursos na realização dos estudos necessários para a atuação na brinquedoteca; quanto à pesquisa, incentiva a reflexão e a busca por novos conhecimentos e práticas que incidam sobre o desenvolvimento da criança, criando e testando jogos, brinquedos e formas de atuação com a criança; e, na extensão, presta o atendimento à comunidade o que favorece a interrelação entre universidade e sociedade com vista a disseminação de conhecimentos.

Como destacou Santos (2002), integrada aos demais conhecimentos relacionados ao processo educativo, a brinquedoteca universitária tem potencial formativo ao possibilitar a reflexão e a pesquisa na busca de novas práticas e intervenções pedagógicas por meio do brincar, criação de novos brinquedos e jogos a partir da compreensão da forma como a criança se relaciona com o mundo, suas ações, pensamentos e ideias que se revelam no brincar. No âmbito da extensão envolve o atendimento às crianças e à comunidade, apoio aos professores, promoção de cursos e formação continuada.

Tendo respaldo teórico na Epistemologia Genética de Piaget, a brinquedoteca passou a ser organizada em cantos ou espaços que favorecessem os três níveis de jogos de acordo com os três tipos de assimilação necessárias: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras (Macedo, 1995). Para o autor os jogos de exercícios se caracterizam pela assimilação funcional ou repetitiva que formam os esquemas sensório-motores; os jogos simbólicos pela assimilação por analogia, ou seja, por meio

de atribuição de significados aos objetos ou ações; e, finalmente, os jogos de regras caracterizado pela assimilação recíproca dos esquemas, ou seja, a necessidade de o sujeito antecipar, coordenar diferentes pontos de vista e recorrer ao raciocínio operatório. Outro aspecto do funcionamento da brinquedoteca na perspectiva piagetiana é a preservação do brincar espontâneo e livre no qual o professor não deve intervir sob risco de restringir o potencial criativo da criança.

Recorrendo ao postulado por Vigotski de que as funções psíquicas surgem primeiramente no nível interpessoal e com a internalização se torna intrapsíquico; é preciso considerar que a brinquedoteca não é apenas uma sala de brinquedos e muito menos de exploração livre e expressão da espontaneidade infantil. Ela é o espaço da humanização da criança em sua integralidade e de mediações cada vez mais elaboradas e complexas que devem ser organizadas intencionalmente pelo professor. Essa é a base na qual se assenta as atividades desenvolvidas no projeto de extensão brinquedoteca do curso de Pedagogia da UEM-CRC.

BRINQUEDOTECA DA PEDAGOGIA UEM-CRC: LEMBRANÇAS, DESAFIOS E CONQUISTAS

O sonho de implantação de uma Brinquedoteca no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte, nasceu em alguns discentes, ainda no final do ano de 2010. Eles sentiam a necessidade de aprofundar os estudos a respeito da relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, mas não somente no âmbito das disciplinas do curso, e sim, com a possibilidade de prestar atendimento às crianças.

Tais objetivos poderiam ser alcançados com um projeto de extensão Brinquedoteca, que foi elaborado sob a orientação da professora Darlene Novacov Bogatschov e a participação de duas acadêmicas – Lilian Kelly Magalhães Teixeira Pina e Rosinei de Oliveira, em 2011. No período de elaboração do projeto as acadêmicas ficaram responsáveis pelo levantamento de informações a respeito da realidade do município de Cianorte e das possibilidades de atendimento às crianças da rede municipal de ensino. Era preciso definir entre uma brinquedoteca na universidade ou uma brinquedoteca itinerante e, ainda, se atenderia crianças da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2011, antes da elaboração do projeto, pois dele dependia a definição das finalidades da brinquedoteca,

da população a ser atendida, do local para implantação, das formas de atendimento e dos materiais e brinquedos necessários. Após a reflexão sobre as informações levantadas ficou decidido que a brinquedoteca seria nas dependências da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte e atenderia as crianças matriculadas na pré-escola das instituições municipais de ensino, podendo estender o atendimento às crianças do primeiro ano do ensino fundamental por ser período de transição da Idade Pré-Escolar para a Idade Escolar conforme a Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo geral do projeto foi de

Construir um espaço de atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil da rede pública do município de Cianorte e que favoreça, aos acadêmicos do curso de pedagogia, a reflexão a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, desde o início pretendeu-se unir a atividade de extensão à formação acadêmica, o que se efetivou, principalmente, com a organização e planejamentos de ações intencionais, por parte dos(as) acadêmicos(as), que favorecessem o desenvolvimento das crianças. Os objetivos específicos estabelecidos no projeto foram: a valorização do brincar para o desenvolvimento integral da criança, a formação inicial e continuada do professor, o acesso a variados tipos de brinquedos e brincadeiras e a elaboração de propostas de intervenção pedagógica.

O projeto foi elaborado e submetido ao trâmite na universidade no segundo semestre de 2011, sendo aprovado em março de 2012. A conquista da implantação do projeto no *campus* logo revelou que a tarefa seria árdua, pois o primeiro desafio foi encontrar o espaço adequado para a sua implantação. Em se tratando de um *campus*, os espaços da universidade são reduzidos, mas o apoio e o empenho da direção na época possibilitou a instalação da brinquedoteca em local apropriado, somente em 2013². Importante ressaltar que o apoio da direção até a data de hoje tem sido fundamental para a permanência e continuidade do projeto da brinquedoteca. Isso pelo fato de a sociedade considerar o brincar uma atividade improdutiva e, portanto, ser constantemente questionada quanto a sua validade.

Além do problema com o espaço, outros surgiram pelo caminho da implantação da brinquedoteca como: a escassez de recursos financeiros para compra de mobiliário, brinquedos e demais materiais e, principalmente, o pequeno número de acadêmicos

² No ano de 2012 a brinquedoteca foi instalada em uma sala pequena que não atendia às necessidades das atividades do projeto e, portanto, houve um processo de negociação para a alocação em outro espaço.

voluntários para o projeto³. A ajuda da comunidade foi e tem sido a solução para a aquisição dos móveis e brinquedos. Vencido tais problemas, o trabalho de organização do espaço da brinquedoteca envolveu formação das acadêmicas voluntárias com estudos a respeito do desenvolvimento do pré-escolar e pesquisa de brincadeiras e brinquedos que poderiam ser realizados com as crianças. Todavia, com a dificuldade de transporte das crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) até a brinquedoteca, ficou decidido que o atendimento seria iniciado com as crianças pré-escolares de uma Escola Municipal localizada ao lado do *campus* da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte.

Com a participação de oito acadêmicas, os atendimentos foram iniciados em maio de 2013 com o objetivo de ajustar a organização das atividades e do espaço. Nesse ano foram atendidas três turmas do pré, sendo uma turma no período matutino e duas no período vespertino. As acadêmicas foram organizadas em três grupos que ficaram responsáveis pelo atendimento de cada turma pré-escolar a fim de fortalecer os laços com as crianças e, assim, poderem intervir na brincadeira de forma a conduzir o desenvolvimento. Também ficou definido uma reunião mensal para a formação das acadêmicas com estudos de textos, reflexões a respeito dos atendimentos, organização das atividades e do cronograma do mês.

Logo no primeiro dia as acadêmicas observaram que o atendimento de uma turma com média de 20 alunos causava aglomeração das crianças no canto do faz-de-conta e, portanto, impossibilidade de as acadêmicas interagirem com as crianças. Tal situação se repetiu por mais alguns dias o que levou à reorganização do atendimento, ou seja, cada turma de pré-escolar foi dividida em dois grupos com 10 crianças para evitar aglomerações e facilitar a interação com as acadêmicas. A direção da escola organizou com os professores os grupos de crianças; uma para antes do intervalo e outro logo após. Ficou acordado que cada grupo de crianças ficaria na brinquedoteca por 45 minutos.

Os problemas e entraves surgidos ao longo do caminho foram superados pelos resultados alcançados pelo projeto ao longo desses 14 anos de efetivo trabalho e que contribuíram para que a brinquedoteca se consolidasse como uma atividade

³ O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte é noturno e, a maioria dos acadêmicos são trabalhadores, o que impossibilita a participação deles nos projetos que ocorrem durante o dia. Com a curricularização da extensão, por meio da Resolução nº 029/2021-CEP e da Resolução nº 114/2022 - CI/CCH, que passou a vigorar a partir do ano letivo de 2023, a brinquedoteca foi vinculada à disciplina de Extensão em Educação I. Como componente curricular obrigatório para os acadêmicos do primeiro ano do curso é ofertada no período vespertino. Tal mudança possibilitou o aumento expressivo de participantes no projeto.

fundamental no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte. Em 2015 o projeto passou a ser coordenado pelo professor Fernando Wolff Mendonça, que ampliou o atendimento da brinquedoteca para crianças internadas em um Hospital do município de Cianorte. Contudo, em 2017 esse atendimento foi encerrado pela falta de continuidade de atendimento no hospital que não tinha uma ala pediátrica e, em caso de necessidade de internação, as crianças serem encaminhadas para outras cidades. Outro fator foi o aumento de demanda de atendimentos às crianças pré-escolares na brinquedoteca.

A criação da brinquedoteca mostrou-se significativa ao longo desses anos, considerando que até o ano de 2025, o projeto contou: com a participação de 235 discentes voluntários, com 80 discentes matriculados na disciplina de extensão I, com atendimento a 1476 crianças pré-escolares de 4 e 5 anos e do primeiro ano do ensino fundamental. Apesar de se tratar de um projeto de extensão, a brinquedoteca promoveu o interesse dos acadêmicos pela temática do brincar na educação infantil, o que resultou em 26 trabalhos de conclusão de curso e 10 de iniciação científica até a presente data. Isso demonstra que um projeto de extensão pode suscitar pesquisa científica que favoreça produção de conhecimentos e mudanças nas práticas pedagógicas tendo em vista que o brincar é um dos eixos da prática pedagógica na educação infantil.

A brinquedoteca se constituiu em um espaço de atendimento às crianças pré-escolares, mas também possibilitou aos discentes do curso de Pedagogia a aquisição de conhecimentos sobre a relação entre o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento, valorizando assim a formação dos futuros professores. Muitos relataram nos grupos de estudos que foi possível acompanhar o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Favoreceu, ainda, a compreensão do aporte teórico dado pelas disciplinas do curso de Pedagogia e facilitou o planejamento das atividades que seriam realizadas com as crianças atendidas na brinquedoteca. Nas palavras de Maria (2016, p. 14) a participação no projeto da brinquedoteca possibilitou observar como a criança “[...] produz e reproduz a cultura em que está inserida, como realiza suas trocas interpessoais, como elas veem e reproduzem a realidade e como elas brincam; aspectos estes que favorecem o desenvolvimento profissional do futuro pedagogo”.

Os acadêmicos devem propor brincadeiras, contação de histórias, teatro, brincadeiras tradicionais e de rodas, enfim, ações que favoreçam, às crianças, a aquisição de conhecimentos e dos bens culturais. As atividades podem ser realizadas também fora da brinquedoteca, no pátio ou no gramado, onde podem ser desenvolvidas

brincadeiras de corrida, com bola, com bexigas, bolhas de sabão e, ainda, com o resgate de brincadeiras antigas. Mas o que torna a Brinquedoteca um espaço formativo do futuro professor é confirmado por Oliveira (2012, p.08)

[...] o espaço da brinquedoteca exerce muitas contribuições, não somente no desenvolvimento integral da criança e do ser humano, mas também na formação dos acadêmicos, pois encontram neste ambiente uma enriquecedora oportunidade de estabelecer relações entre teoria e prática, podendo vivenciar esta realidade de perto.

Da colocação da acadêmica é importante destacar, como expõe Vásquez (2007), que a cisão entre a atividade teórica e atividade prática se deu quando da exaltação da atividade contemplativa (teórica) destinada aos homens livres em detrimento à atividade prática (trabalho) que era considerada indigna para esse grupo. Essa cisão, como apontou Saviani (2021), é reflexo da organização de uma sociedade de classes sociais na qual o trabalho era destinado aos escravos. Na sociedade capitalista a cisão entre atividade teórica e atividade prática ganha outra dimensão, ou seja, refere-se a ruptura entre o trabalho intelectual e o trabalho físico. Para Vásquez (2007) se trata de distanciamento entre a atividade prática que é considerada produtiva, pois cria algo novo para suprir necessidades imediatas, enquanto a atividade teórica é considerada improdutiva, quase parasitária. Assim, “[...] O homem “prático” cuja vida tem diante de si a consciência comum, vive em um mundo de necessidades, objetos e atos “práticos” que se impõe por si mesmo como algo perfeitamente natural” (Vásquez, 2007, p. 35).

Essa cisão teoria e prática como pólos distintos na atividade humana gera um consenso de que a formação de professores deve ser mais prática do que teórica. Não são poucos os autores que defendem a superação da formação conteudista de professores a favor de uma formação pautada no cotidiano e na sua prática. O que tal posição não revela é que a prática esvaziada de teoria é infecunda e transforma o professor em um técnico que segue apostilas. É preciso superar tal posição e resgatar a discussão da práxis na formação do professor que o forma em um intelectual da educação com capacidade de criação de práticas transformadoras.

Mas para o presente artigo precisamos pontuar que a brinquedoteca não é espaço formativo por seu caráter prático. Pelo contrário, a atividade na brinquedoteca não deve ser pragmática ou espontaneísta, mas sim pautada em conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento da criança pré-escolar a partir da atividade guia. Esse conhecimento possibilita ao professor a seleção, organização e realização do brincar que irá favorecer o desenvolvimento da criança para níveis mais complexos de

pensamento e comportamento a partir da apropriação dos bens culturais. Como expôs Souza (2023, p. 22), que no seu Trabalho Final de Graduação (TFG) buscou refletir a respeito do papel do professor no brincar de papéis sociais na brinquedoteca,

A Brinquedoteca surge também como um espaço para desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a infância, pois os atendimentos possibilitam observar de perto o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma análise ampla das ações e das brincadeiras das crianças em idade pré-escolar.

A afirmação da acadêmica mostra que a participação na brinquedoteca gera a necessidade de mais estudos e pesquisas com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos que irão fundamentar a ação do professor; portanto, não se trata de brincar livremente, sem intencionalidade, mas de definir objetivos e planejamento e, para isso é preciso conhecimento científico.

A observação da transição do brincar é fundamental para a ação do professor e, conforme apontou Souza (2023), isso é possível na brinquedoteca. A autora relatou que no início do ano letivo, as crianças de uma das turmas do pré II gostavam da casinha de bonecas, organizavam as personagens e objetos a serem usados, mas durante o brincar não havia relacionamento social entre elas. Cada criança desenvolvia as ações referente ao seu papel sem considerar as ações das outras crianças. Somente no mês de setembro e, com a mediação das acadêmicas, começaram a brincar coletivamente e com a reconstrução das relações sociais entre os papéis assumidos no brincar.

No ano de 2019, a pedido da escola atendida, participaram das atividades na brinquedoteca crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Elkonin (1987a), nesse período do desenvolvimento, o brincar de papéis passa a ser conduzido com base em um enredo no qual cada criança assume um papel social e deve agir de acordo com o estabelecido pelo papel. Tal organização do brincar foi verificado pelas acadêmicas, conforme relatou Alves (2019),

Hoje as crianças brincaram de restaurante. Cozinham juntas e tinha o atendente que ficava com o notebook, tinham as cozinheiras e eu era a cliente. Mas me pediram para cozinhar também. Pegaram a peça de Lego para fazer de lanche e barra de chocolate. A menina no notebook anotou o meu pedido e pediu o dinheiro para poder trazer o suco. Outro grupo de meninos brincaram na casinha que tinha o pai e dois filhos. Eu era a visita e eles cozinham juntos para eu comer. Não houve brigas e cada um fazia a sua tarefa na casinha. Depois o pai pegou um livro da estante e leu uma história (com base nas figuras). Quando um “filho” colocou um brinquedo na máquina de lavar roupas o pai ficou bravo, dizendo: não lava brinquedos na máquina, só lava roupas.

No brincar de restaurante e de casinha, cada criança representava um papel social com um enredo que reconstruía sinteticamente os papéis que os adultos desempenham na vida social, sendo que as regras sociais vinculadas a cada papel ou

função social já estão internalizadas, pois não se admite lavar brinquedos na máquina de lavar roupas. Dada a observação da transição do brincar e do comportamento das crianças as acadêmicas reconhecem a necessidade de estudos para planejar as atividades a serem realizadas com as crianças; o que favorece a superação de práticas espontaneístas e livres.

Outra situação que requereu planejamento foi a dificuldade de comportamento de uma turma de pré III, principalmente, quando era necessário seguir regras. Segundo Luria (1986, p. 95) o desenvolvimento do ato voluntário está ligado a linguagem, ou seja, “[...] No início, a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar essa atividade “interpsicológica” em um processo interno “intrapsíquico” de autorregulação”. Após estudos de textos a respeito dessa questão, as acadêmicas responsáveis planejaram um período de brincadeiras com regras simples, como pega-pega estátua⁴ e também com circuitos de obstáculos para serem realizados em grupo e que exigiam respeito às normas para ter sucesso.

O processo implicou em a criança compreender que determinadas atividades coletivas exigem organização e respeito às regras. Pelo brincar a criança pode ir regulando o seu comportamento a partir das instruções verbais do adulto que está ensinando as regras do jogo. No começo do jogo de pique-estátua algumas crianças não ficavam paradas quando eram tocadas pelo pegador. Aos poucos esse fato foi causando incômodo nas próprias crianças que chamavam a atenção de quem não estava parado. Finalmente, a brincadeira passou a ser desenvolvida com todas as crianças observando e se subordinando às regras.

Nessa situação foi importante a participação das acadêmicas brincando, ora de pegador, ora de participante, pois puderam observar o comportamento e o desenvolvimento das crianças, bem como a forma como a palavra se torna um meio regulador da conduta, como explicou Luria (1986). Isso porque nessa as crianças usam a fala para organizar seu comportamento, até o momento em que tal fato começa a se extinguir, o que revela a sua interiorização. É apenas o começo do processo de autorregulação, mas que deve ser organizado pelo professor para que a criança supere o comportamento pautado na reação imediata estimulada pela percepção e passe a

⁴ A variação dessa brincadeira, de modo simplificado, para pré-escolares envolve a escolha de um pegador e de um que irá ser o que pode desfazer o feitiço. Ao ser tocado pelo pegador a criança deve ficar imóvel até o salvador tocar nela e ela poder se mexer.

coordenar o seu comportamento pelo pensamento, ou seja, desenvolva o comportamento cultural.

O atendimento às especificidades de cada criança também foi um desafio a ser superado pelos acadêmicos do projeto. Maria (2014) participante do projeto no período de 2013 a 2014, destacou

A experiência com uma criança atendida durante o ano de 2013, que inicialmente possuía grande dificuldade para se relacionar com outras crianças. Com ela, realizamos um trabalho introduzindo brincadeiras livres, porém que necessitavam sempre de outras crianças para garantir a diversão. Com isso, ao fim do período, percebemos que a capacidade de socialização desta criança era favorável ao desenvolvimento de outras atividades escolares.

As breves situações relatadas em Trabalhos de Conclusão de Curso e nos relatórios de atendimentos revelam a necessidade de que a atuação do professor pré-escolar, com base na atividade guia – o brincar, seja fundamentado em conhecimentos científicos. Diante desse fato, o projeto de extensão Brinquedoteca tem um caráter formativo no curso de Pedagogia, possibilitando que aprofundem os conhecimentos necessários para a intervenção no brincar com vistas ao desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças pré-escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, considerado atividade guia da Idade Pré-Escolar, conforme exposto pela Psicologia Histórico-Cultural, é a atividade pela qual a criança se apropria do meio social, das relações estabelecidas entre os adultos, das regras sociais, das formas culturais de comportamento e dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Tal concepção se opõe ao conceito, que se tornou senso comum na sociedade de que o brincar é atividade natural, espontânea e livre no qual a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos, pensamento e construir sua individualidade.

A apropriação realizada por meio do brincar de papéis sociais tem estreita relação com o processo educativo e, portanto, no âmbito da Educação Infantil deve ser a base da organização do ensino. Por essa razão é preciso instrumentalizar os professores com os conhecimentos científicos necessários para que a sua prática seja pautada na interação mediada pelos bens culturais e no brincar, como forma de mobilizar as estruturas psíquicas das crianças com vistas ao seu desenvolvimento. Tal pressuposto se opõe ao conceito de brincar estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular que

é compreendida como uma atividade de exercício de habilidades e desenvolvimento de competências esvaziada dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A formação de professores no curso de Pedagogia não deve ficar alheio à necessidade de possibilitar aos seus discentes a apropriação dos conhecimentos científicos referentes ao brincar no período pré-escolar. Destarte, o projeto de extensão Brinquedoteca, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá do Campus Regional de Cianorte, revelou o seu caráter formativo ao criar necessidades de aprofundamento dos estudos como vimos nos relatos dos discentes que participaram do projeto. A brinquedoteca, como projeto de extensão, de um lado desenvolve atividade que favorece o processo de desenvolvimento da criança e, de outro lado, qualifica a formação do professor em formação inicial revelando que o brincar não é atividade natural e espontânea, mas sim atividade guia do desenvolvimento do psiquismo da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Tayná. **Relatório das atividades do projeto de extensão Brinquedoteca**, 2019.

BRASIL. **Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 abril de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. **Resolução nº 114/2022-CI/CCH**: aprova alterações curriculares do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Campus Regional de Cianorte e revoga a Resolução nº 078/2022-CI/CCH. Maringá, 2022.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. A Brinquedoteca Brasileira. In. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 13-22.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desenvolvimento psíquico do niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. In: SMIRNOV, Anatoli A. et. al. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. Barcelona: Buenos Aires e México: Editorial Gribaldo S. A., 1978, p. 504-522.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**: Antología. Moscou: Progreso, 1987a, p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In: SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**: Antología. Moscou: Progreso, 1987b, p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. 2.ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009.

JORGE, Beatriz Fernanda. **Brincar e formação docente**: um estudo a respeito de brinquedotecas universitárias brasileiras (1984-2022). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LURIA, Alexander Romanovitch. **Pensamento e linguagem**: últimas conferências. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 05–11, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/843>. Acesso em: 16 maio. 2024.

MARIA, Bárbara. **Relatório das atividades do projeto de extensão Brinquedoteca** em 2014.

MARIA, Bárbara. **Breve reflexões sobre a fase piloto da Brinquedoteca da UEM-CRC**. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientador: Darlene Novacov Bogatschov. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Cianorte, 2016.

OLIVEIRA, Rosinei. **Brinquedoteca**: memorial da elaboração e a estruturação da brinquedoteca da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional de Cianorte. Orientador: Darlene Novacov Bogatschov. 2012. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-63.

SAVIANI, Demerval. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca na universidade. A Brinquedoteca Brasileira. In. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 13-22.

SILVA, Barbara Beatriz Pena da. **Brinquedotecas**: trajetórias e transformações - um estudo histórico (1978 - 2023). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40028>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

SOUZA, Emanuely Cristiane Fudally de. **O papel do brincar no processo de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar**: a experiência na Brinquedoteca da UEM-CRC. Orientador: Darlene Novacov Bogatschov. 2023. 24 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

TULESKI, Silvana Calvo; CALLEGARI, Amanda Biasi. A especificidade do desenvolvimento infantil: implicações para o trabalho educativo da criança. In. LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; VOLSI, Maria Eunice França (org.). **Educação Infantil em debate**: desafios políticos e pedagógicos. Maringá: EDUEM, 2020 (e-book).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander R. A criança e o seu comportamento. In. **Estudos sobre a história do comportamento dos símios, homem primitivo e a criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-239.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch Sete aulas de L.S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes (org.) e Trad. Cláudia da Costa G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In. Vigotski, Lev Semionovitch. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 209-240.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

O PROJETO DE EXTENSÃO BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

The Toy Library Extension Project in teacher training for early childhood education: reflections from historical-cultural psychology

Darlene Novacov Bogatschov

Mestrado em educação
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Pedagogia
Cianorte, Brasil
dnbogatschov@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-6072-2174>

Fernando Wolff Mendonça

Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Teoria e Prática da Educação
Maringá, Brasil
fwmendonca@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-6193-4793>

Gesilaine Mucio Ferreira

Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Pedagogia
Cianorte, Brasil
gmferreira@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-2001-507X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Campos Salles, 225, apto 603, CEP 87020-080, Maringá-Pr, Brasil.

AGRADECIMENTOS

não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. N. Bogatschov, F. W. Mendonça, G. M. Ferreira

Coleta de dados: D. N. Bogatschov, F. W. Mendonça, G. M. Ferreira

Análise de dados: D. N. Bogatschov, F. W. Mendonça, G. M. Ferreira

Discussão dos resultados: D. N. Bogatschov, F. W. Mendonça, G. M. Ferreira

Revisão e aprovação: D. N. Bogatschov, G. M. Ferreira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 22-01-2025 – Aprovado em: 17-02-2026