

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DOCUMENTOS LEGAIS À ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Larissa Grigoletto de Lima*
Sabrina Plá Sandini**

Resumo: O presente artigo trata da importância do brincar na Educação Infantil, analisando como os professores trabalham o brincar em suas turmas. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e de análise descritiva. A investigação realizou-se em um Centro Municipal de Educação Infantil no Sudoeste da Paraná, com coletas de dados a partir de questionários aplicados aos docentes, seguidos de observações. A pesquisa evidenciou que a prática dos professores mostra contradições quanto à teoria explicitada por eles, logo, entende-se que, apesar de o brincar ser muito discutido, ainda é necessário garantir meios para que esta ação, de qualidade, aconteça na prática, garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Criança. Prática docente.

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM LEGAL DOCUMENTS TO THE TEACHER'S PERFORMANCE

Abstract: This article deals with the importance of playing in Early Childhood Education, analyzing how teachers work with playing in their classes. This is a qualitative field research and descriptive analysis. The investigation was carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education in the Southwest of Paraná with data collection from questionnaires applied to teachers, followed by observations. The research showed that the teachers' practice shows contradictions with the theory explained by them, so it is understood that, despite being much discussed about playing, it is still necessary to guarantee means for quality playing to happen in practice, guaranteeing the integral development of children.

Keywords: Child education. To play. Child. Teaching practice.

Introdução

As brincadeiras trazem benefícios para diversas áreas do desenvolvimento infantil, sendo algumas delas o desenvolvimento motor, cognitivo e social, enfim, para a aprendizagem. De acordo com os estudos de autores utilizados, entre eles Kishimoto (1998) e Vigotski (2007), a brincadeira possibilita a socialização, a interação, o desenvolvimento físico e emocional, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é uma prática muito utilizada na Educação Infantil, mas, muitas vezes, não da maneira adequada, uma vez que não é reconhecida por professores como um importante meio de aprendizagem, pois muitos destes

podem não ter conhecimento sobre tais contribuições e acabam utilizando esta prática apenas como um passatempo para as crianças.

Diante desse panorama, este trabalho buscou refletir sobre a importância do brincar dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil, visto que as crianças brincam cada vez menos por inúmeros motivos, como a influência das tecnologias, o trabalho infantil, a falta de espaços apropriados e brinquedos ou, até mesmo, a falta de conhecimento dos próprios professores. Neste sentido, vê-se os espaços educativos como um meio para que as crianças possam brincar livremente ao mesmo tempo em que se desenvolvem.

O objetivo deste artigo está pautado em analisar as contribuições que o brincar tem na vida das crianças que frequentam a Educação Infantil, bem como reconhecer a compreensão dos professores sobre esta temática e relacionar a sua prática docente. Consequentemente, o artigo buscará responder à seguinte questão: Como os professores concebem o brincar na Educação Infantil e de que forma este está presente nas práticas pedagógicas?

Para a elaboração deste artigo, foram utilizados alguns autores que estudam o tema, sendo eles Brougère (1998), Dantas (1998), Kishimoto (1998), Vigotski (2007) e Ariés (1985). Analisamos também alguns documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN. 9394/96), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dentre outros. À vista disso, e com base em leituras de Marconi e Lakatos (2005), este artigo trata-se de uma pesquisa de campo com análise descritiva de cunho qualitativo, tendo como suporte uma pesquisa bibliográfica realizada com os autores citados anteriormente. Para o campo foram utilizados os instrumentos de questionário e observação, os quais serão descritos na seção 2.1 de caracterização de campo.

Esta pesquisa evidenciou que o brincar ainda ocupa o lugar de mero passatempo. Ainda que os professores possuam conhecimento sobre a sua importância, a sua prática, muitas vezes, não é reconhecida com a devida relevância, porque são as atividades escritas ou de apostilas que se sobressaem nas aulas. Destaca-se que o brincar livre é utilizado, porém o espaço nem sempre é preparado para que aconteça, nem o tempo é suficiente para ter um brincar de qualidade.

Além disso, no momento em que esta atividade acontece, cabe aos professores analisar como as crianças brincam, já que é por meio dele que elas têm a total liberdade de se expressarem. Entretanto, muitas vezes, quando o brincar ocorre, os professores utilizam o tempo para realizar outros afazeres. Sendo assim, conclui-se que esta temática, apesar de muito estudada, ainda precisa ser colocada em prática, garantindo o direito de brincar das crianças.

Este artigo estrutura-se em duas seções, a primeira trata dos estudos bibliográficos e documentais, descrevendo as contribuições do brincar e o que os documentos que subsidiam a Educação Infantil asseguram sobre o mesmo. Na segunda seção, foram descritos o campo pesquisa e instrumentos utilizados, assim como os resultados obtidos.

1 A importância do brincar

Neste primeiro momento, o artigo é composto por uma breve discussão a respeito da importância do brincar perante a alguns autores e documentos que subsidiam a Educação Infantil. Estes assuntos serão discutidos em duas partes, a primeira trata de suas contribuições e a segunda dos documentos e leis que amparam a brincadeira como direito das crianças.

1.1. Suas contribuições sobre a perspectiva de alguns autores

A presente seção tem por objetivo discorrer sobre a importância do brincar na vida das crianças, destacando suas principais contribuições para as mesmas, bem como revelar um breve histórico do brincar.

Estudos como os de Brougère (1998), Dantas (1998), Kishimoto (1998) e Vigotski (2007) demonstram que o brincar é uma prática muito discutida e vem ganhando espaço no mundo da educação, pois é peça fundamental para as diversas áreas do desenvolvimento infantil.

Brougère (1998) analisa a relação do brincar com a cultura, afirmando que este tem o potencial de oferecer à criança a possibilidade de uma criação aberta e positiva com a cultura. Ademais, destaca que o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 20).

A criança nem sempre teve seu lugar na sociedade, uma vez que antigamente suas atividades não eram consideradas como relevantes para a vida. O mesmo acontecia com o brincar, o qual, segundo Brougère (1998), era uma atividade considerada fútil, que se opunha ao trabalho e a tudo que era visto como sério. De início, as crianças não tinham distinção dos adultos, a infância não era caracterizada como uma etapa da vida humana, portanto, não era reconhecida e estudada. Foi somente a partir do momento em que se reconheceu a infância que a negatividade do brincar inverteu-se para algo positivo, pois suas contribuições para a cultura, a interpretação, o reconhecimento de regras e a diversidade foram notados. Com isso, Brougère (1998) trata o brincar como um meio de construção para a cultura lúdica, a qual é designada como rica, complexa e diversificada, tendo participação fundamental na socialização e crianças.

Voltando-se para o meio educacional, o brincar tem seu lugar em métodos lúdicos, que são atividades mais ligadas à prática do que à teoria e que sempre demonstram obter bons resultados por meio deste método. Tendo isso em vista, e seguindo a linha relacionada ao trabalho, Dantas (1998) prioriza dois termos a respeito da ludicidade, sendo eles: livre e regrado. Por mais que muitos educadores utilizem o termo “prazeroso” para definir o brincar, a autora prefere o termo “livre”, visto que é a liberdade de brincar que designa na criança o prazer, e este poderá ser corrompido no momento em que se impõem regras nas brincadeiras. De acordo com Dantas (1998, p. 111), “parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho”.

Para que a criança possa brincar livremente, não basta apenas deixá-la livre, mas sim oferecer a ela possibilidades para que tenha a autonomia de escolher do que brincar e como brincar. Por mais que a liberdade seja fundamental no momento da brincadeira, o adulto que faz a mediação deve ter conhecimento para estabelecer equilíbrio entre o livre e o regrado, já que os dois são necessários para o desenvolvimento integral das crianças.

Dantas (1998, p. 115) afirma que:

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância.

Toda criança passa por etapas da brincadeira, como os bebês que têm na brincadeira o ato de tocar as coisas, observar objetos, entre outras ações, as quais desenvolvem neles as sensações e as emoções. Além disso, Dantas (1998) aponta que a cada nova etapa de aprendizagem da criança deve haver uma introdução lúdica, isto é, permitir que a criança tenha acesso aos materiais e possa explorá-los, brincar com os mesmos, pois dessa forma despertará em si a curiosidade de conhecer mais sobre determinado assunto ou objeto.

[...] Brincar com a linguagem, usar a linguagem; brincar com o gesto, usar o gesto. Em ambos os casos existe uma etapa inicial de uso livre, mas também uma inexorável tendência à subordinação a um projeto intencional. A brincadeira tende ao trabalho; entretanto, a sua importância criativa é tão grande que será necessário, no adulto, utilizar recursos para recuperá-la (DANTAS 1998, p. 116-117).

Portanto, entende-se que, ao permitir a liberdade do brincar à criança, o seu processo de aprendizagem acontecerá de maneira mais significativa em cada nova etapa. Durante estes períodos, caberá ao educador sempre propor novas atividades, favorecendo às crianças um espaço adequado e cheio de possibilidades exploratórias, mantendo a liberdade dos mesmos.

Ademais, a brincadeira possui papel importante na socialização das crianças. Kishimoto (1998) afirma que o ato de brincar é fundamental para a aquisição de padrões de comportamento dentro do grupo, contudo usa-se da brincadeira para conhecer comportamentos que não seriam adequados caso estivessem acontecendo na vida real, preparando-as, assim, para os diferentes meios sociais. A autora ainda ressalta em seus estudos a brincadeira como elemento na aquisição de regras, visto que, ao se repetir ações que fazem parte de determinada brincadeira, a criança vai adquirindo conhecimento sobre a sequência e como a brincadeira deve acontecer. Depois de compreender, cria aos poucos novos meios de realizar a mesma brincadeira, altera suas sequências e, conseqüentemente, cria seu próprio jeito de brincar, desenvolvendo a sua autonomia e criatividade.

O ato de brincar oportuniza à criança o prazer e a liberdade e, posteriormente, motiva a explorar. Por meio da exploração, a criança cria diversos caminhos, alguns os levam para a tomada de decisões, da mesma forma que também aprendem a solucionar problemas. Aponta-se, então, mais uma

contribuição que o brincar ocupa no desenvolvimento infantil, desde que este possua a mediação adequada, isto é, de um adulto. Kishimoto (1998, p. 146) assegura que:

Em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência. O saber-fazer se enriquece em parceria com adultos, sobretudo mãe-criança, em que se ofereça a possibilidade de coordenar mãos, visão e o cérebro, em atividades repetitivas necessárias para a observação e identificação das regras para desenvolver habilidades [...].

Em uma pesquisa realizada por Kishimoto (1998), foram estabelecidas situações que as crianças deveriam resolver, por exemplo, a montagem de um brinquedo novo. Logo, analisou-se que aquelas que tiveram a alternativa de brincar com os objetos que compunham o brinquedo o montaram com mais facilidade do que os demais grupos de crianças, os quais receberam instruções e demonstrações de como realizar a montagem. Isso acontece pelo fato de as crianças terem tido mais calma durante a resolução do problema, uma vez que puderam conhecer os objetos e explorá-los, deixando de lado a tensão de ser um “problema”.

Dentre as diversas contribuições do brincar, encontra-se também aquela que se refere à aprendizagem da linguagem. Quando a criança tem a oportunidade de brincar, amplia sua desenvoltura para a aquisição da linguagem, pois conhece ambientes, explora-os e, assim, cria segurança para poder expressar-se pelos diferentes meios, entre eles a linguagem.

Ainda que a brincadeira livre abranja inúmeros pontos do desenvolvimento das crianças e seja de grande importância, Kishimoto (1998) ressalta que a mesma deve ser complementada com outras atividades, mais direcionadas, com o intuito de materializar os conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Outro autor que se refere ao brincar como uma prática de grande contribuição e que estudou o desenvolvimento da criança é Vigotski, o qual afirma que:

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual

superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Ao tratar do desenvolvimento das crianças, o autor tece apontamentos sobre a importância de se ter um olhar crítico sobre as crianças, reconhecendo as suas especificidades e particularidades, para que consiga compreender o seu desenvolvimento e, melhor ainda, contribuir para o mesmo. Seguindo este pensamento, é possível considerar também a relevância do brincar, pois é uma das atividades mais presentes no dia a dia infantil e, por meio deste, a criança nos revela inúmeras coisas, desde seus sentimentos até seus avanços em geral.

Um dos estudos mais conhecidos de Vigotski é a teoria da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nessa teoria, o autor destaca que a criança possui três níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, caracterizado pelo que a criança já sabe; o segundo é o potencial, que seriam as atividades que as crianças já deveriam realizar, mas, por algum motivo, isto ainda não aconteceu; e, por último, encontra-se a sua teoria, a zona de desenvolvimento proximal, aquela que está entre os dois níveis citados anteriormente, caracterizada pelo que a criança consegue realizar com algum tipo de ajuda. Todavia, o brincar aparece como um meio de desenvolvimento, de modo que, enquanto a criança brinca, desenvolve diferentes atividades que não estão presentes em seu cotidiano ou que não fazem parte da sua faixa etária, um exemplo são as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças interpretam papéis de pai, mãe, irmão mais velho, professor, entre outros personagens.

Navarro (2009, p. 2128) ainda afirma que:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos apresenta também a importância da mediação da brincadeira. É por meio dela que a ZDP é criada. O brincar, assim como quase todas as nossas ações, é mediado, por um contexto. Objetos, adultos, crianças, roupas, histórias... De acordo com Vigotski (2007), nossa relação com o mundo é mediada. No contexto das escolas de Educação Infantil essa questão deve ser bem observada ao pensar na qualidade das brincadeiras a serem vividas naquele ambiente.

Com base nos estudos destes autores, tornou-se possível compreender as diversas contribuições que o brincar pode trazer para o desenvolvimento infantil, ressaltando a sua importância. Entretanto, para que ele alcance todo o seu potencial, é preciso que o educador tenha este conhecimento e saiba mediar as brincadeiras realizadas, organizar espaços que possibilitem a exploração e criem novas possibilidades, bem como intercalar as brincadeiras livres e as atividades lúdicas coordenadas.

Desse modo, nota-se que a brincadeira é peça fundamental para o desenvolvimento da criança. Por meio dessa atividade torna-se possível que a criança conheça novas culturas e tradições, aprenda a socializar-se e a compartilhar objetos e experiências, passe a entender e seguir regras, explore, expresse sentimentos, entre outras. Desta maneira, é fundamental o conhecimento do professor sobre tais contribuições, assim como a relevância de usar este rico meio em sala de aula.

Paralelo à vasta literatura que discute a importância e potencialidade do brincar, temos um conjunto de leis e documentos orientadores que também tratam desse tema. Esse assunto será tratado na próxima seção.

1.2. A concepção sobre o brincar nos documentos legais

As políticas públicas destinadas às crianças, principalmente da educação, vêm mudando significativamente no âmbito nacional nas últimas décadas. Contudo, é importante ressaltar que essas significativas mudanças nem sempre foram tão claras e bem sucedidas, passaram por muitos embates políticos, culturais, econômicos e sociais ao longo de todo esse percurso que travamos até chegar à atualidade. Dessa forma, neste item, pretende-se abordar brevemente algumas leis, partindo das que defendem os direitos da criança e, posteriormente, encaminhando-se para o foco principal, que são as leis que defendem o brincar perante a educação.

Em um dos estudos históricos mais profundos e completos sobre a infância, Ariés (1985) apresenta sua tese central afirmando que:

Na sociedade tradicional, até meados do século XVI, não se entendia a infância tal como é entendida hoje, ao invés disso, ela era encarada como um período de total dependência física, após

o qual se adentrava imediatamente no mundo dos adultos (ARIÉS, 1985, p. 45).

Uma das primeiras leis criadas para amparar as crianças e seus direitos foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, formulada em 1959, nas Nações Unidas e ratificada no Brasil. Em seu artigo 7º, defende o princípio de que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

Mais tarde, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, considerada como a Constituição Cidadã, a abertura democrática tornou-se real e mais próxima de todos aqueles que lutavam por condições mais dignas tanto para crianças quanto para os adolescentes. Os movimentos sociais pela infância também foram alvo de grandes conquistas positivas. O tema em torno dos direitos da criança era debatido por grandes e renomados grupos da sociedade, como os médicos e os juristas da época.

A partir da Constituição Cidadã de 1988, leis ordinárias que visavam a detalhar e a concretizar os mecanismos para cumprimento dos preceitos constitucionais foram aprovadas, tais como: a Lei nº 8.069/1990, que cria o Estatuto da Criança e Adolescente, e a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, explicitando o brincar como um dos direitos da criança.

O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil informa na íntegra:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No ano de 2016, foi sancionada a Lei Federal nº 13.257, de 8 de março, a qual dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, conhecida também como Marco legal da Primeira Infância. Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Em seu artigo 17º, expõe o dever dos estados e municípios a desenvolverem atividades que proporcionem momentos de bem-estar para as crianças:

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (BRASIL, 2016).

De acordo com as leis citadas anteriormente, compreende-se que o brincar é algo importante a ser discutido e que deve estar presente no cotidiano das crianças, porém muitas vezes é deixado de lado. O brincar é visto como:

[...] uma atividade espontânea e natural da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, no despertar de emoções e sensações de bem estar, além de libertar as angústias e funcionar como escape para emoções negativas. Tudo isso, ajuda a criança a lidar com os sentimentos que fazem parte da vida cotidiana. Daí, pode-se afirmar que brincando a criança aprende a lidar com o mundo, forma sua personalidade e experimenta sentimentos básicos como o amor e o medo (NEVES, 2013, p. 21).

Neste trecho, a autora dá destaque tanto à concepção do brincar como às suas contribuições, sendo elas desconhecidas ou desconsideradas por professores, que insistem em acreditar que a criança só aprende por meio do conteúdo imposto por atividades fotocopiadas materializadas em cadernos ou apostilas.

Conforme Cordazzo e Vieira (2007), a brincadeira tem o potencial de provocar na criança inúmeros aspectos que ajudam no desenvolvimento, físico e sensorial, como também no individual e social da criança, por mais que seja realizado de forma não intencional. Para Cordazzo e Vieira (2007, p. 94), “Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança”.

De acordo com Teixeira e Volpini (2014, p. 82):

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Portanto, o brincar contribui com o desenvolvimento motor, social e intelectual, na criatividade e na aprendizagem das crianças, já que as brincadeiras podem trazer regras, fazer com que a criança tenha novas concepções, ajudar a se comunicar e a entender o próximo, tornando a brincadeira indispensável na Educação Infantil, período no qual as crianças aprendem a manipular objetos, a interagir com os colegas, a se expressar, socializar, entre outras habilidades.

O ato de brincar deve ser algo que preserve o protagonismo, a iniciativa da criança, no qual a mesma tem a liberdade de escolher com quem brincar, do que brincar, quem vai assumir cada papel durante a brincadeira, tudo isso, deve partir especialmente da criança para que assim sejam realizados os seus objetivos, como, por exemplo, o de autonomia.

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), é a primeira etapa da educação básica, onde as crianças se separam pela primeira vez de sua família e do meio em que estão inseridas, partindo para uma condição de socialização. Sendo assim, as creches e pré-escolas tendem a associar a educação com o cuidado, com o intuito de expandir as experiências, os conhecimentos e as habilidades das crianças. Nesta etapa, os eixos estruturantes são as interações e a brincadeira, de modo que estas proporcionem à criança a construção de seus conhecimentos.

De acordo com a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Com base nessas informações, é possível notar que, por lei, o brincar deveria estar presente na vida das crianças, uma vez que este permite que a criança desenvolva-se integralmente, possibilitando que se socialize, expresse seus sentimentos, expanda seus conhecimentos, já que passa a conviver com novas culturas, entre outros benefícios. Porém, muitas vezes as crianças têm esse direito negado.

Para que a criança desempenhe um papel ativo e para que sua aprendizagem seja desenvolvida de forma integral e significativa, são propostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC (2018), tais direitos enfocam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sendo assim, percebe-se, novamente, a presença do brincar, agora permitindo que a criança tenha a liberdade de realizar essa atividade em diferentes lugares, com pessoas de diferentes faixas etárias, para que tenha acesso à diversidade, bem como passe a desenvolver sua imaginação, criatividade, seus movimentos e expressões.

Na faixa etária de 1 a 5 anos, o brincar pode ser considerado como um dos principais meios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O direito do brincar e da brincadeira é assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Estes direitos são assegurados, nos termos da lei, devido ao fato de o DCNEI definir a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, observa-se que o brincar tem o potencial de suprir boa parte das necessidades educativas das crianças, lembrando que, para que isso aconteça, é necessário também que o professor tenha conhecimento sobre tais contribuições e que, acima de tudo, saiba trabalhar com elas, assunto este que será discutido no próximo item deste artigo.

2 Da teoria à prática docente

Com o intuito de verificar como ocorre a prática docente de professores durante as brincadeiras e analisar como eles vêm trabalhando com a prática do brincar, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, por meio de questionários aplicados a professores da Educação Infantil e de uma semana de observação. O período de coleta dos dados ocorreu durante seis dias, em 3 turmas diferentes, com a divisão de dois dias em cada turma, visto que assim tornou-se possível acompanhar a prática de cada professor. A observação ocorreu após os questionários serem respondidos, de modo que o intuito desta foi

analisar como o brincar era aplicado durante a regência dos professores, comparando a prática com as respostas obtidas no questionário.

O questionário constitui-se de doze perguntas abertas e fechadas que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69):

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) escolhido está localizado no Sudoeste do Paraná. A escolha deste CMEI deu-se pelo fato do mesmo contar com uma boa infraestrutura, salas de aula com boa ventilação e iluminação, espaços internos e externos com capacidade compatível com o número de crianças atendidas na instituição, estando de acordo com a Deliberação nº 02/14¹, possibilitando, então, que os professores tenham a estrutura necessária para que possam disponibilizar o brincar às crianças.

O CMEI constitui-se de uma área de 912,21 m² construídos, mais espaços abertos, com grama (ao ar livre) e parque na área externa com cobertura. A instituição tem um pátio todo murado e conta com funcionários para a segurança e higienização da área. Além destas áreas, o CMEI também possui um amplo saguão em seu interior, e seu espaço é todo adaptado para a faixa etária de 0 a 4 anos. Quanto às salas, apresentam 1,5m² por criança atendida. Atualmente o mesmo recebe cerca de 160 crianças, todas matriculadas em período integral. Além de parques e seu amplo espaço para brincadeiras, é disponibilizada uma enorme diversidade de brinquedos (prontos e de materiais recicláveis) e materiais diversos. Além disso, o CMEI trabalha com apostilas, sendo elas oferecidas pela Positivo, também denominadas como “Aprende Brasil”. As apostilas são mais um recurso didático que os professores podem utilizar, entretanto, destacamos a predominância de atividades com números e letras que procuram antecipar a escolarização das crianças, sem considerar o protagonismo infantil, as interações e brincadeiras.

¹ A deliberação Nº 02/14 foi elaborada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovada em 03 de Dezembro de 2014. A mesma estabelece normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

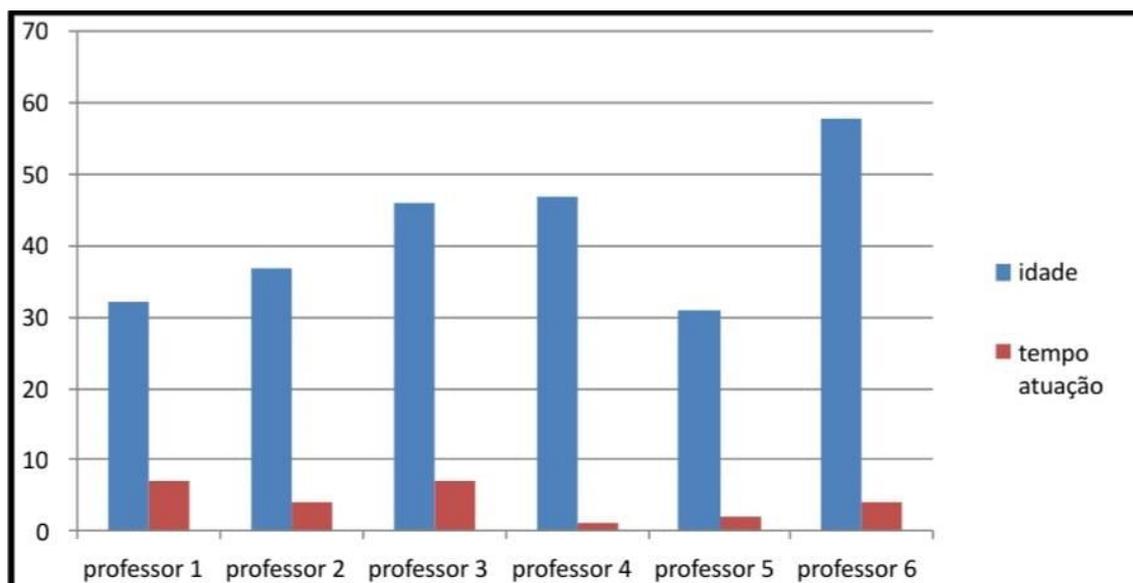
A equipe que compõe o CMEI é formada por uma diretora, duas coordenadoras, dezessete professores, quatro auxiliares e vinte estagiárias divididas em diferentes turnos, além dos demais profissionais que contribuem para a higiene, alimentação e segurança do espaço. Para a aplicação do questionário, foram selecionados seis professores, os quais foram eleitos a partir da faixa etária em que atuam. Logo, selecionamos professores que atuam com as crianças de 3 e 4 anos, pois é a faixa etária em que este estudo está sendo desenvolvido.

2.1 Resultados e discussões

A partir das respostas contidas no questionário e da observação realizada, estabeleceu-se uma relação entre teoria e prática docente, voltada à temática do brincar. Portanto, neste item serão realizadas as discussões com base nas respostas de cada professor. Com vistas a resguardar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por professor 1, professor 2 e assim por diante, finalizando com o professor 6.

Para organizar o questionário, inicialmente foram elaboradas perguntas para conhecer um pouco sobre cada professor, como sua idade, formação e tempo de atuação. Dessa forma, foi possível identificar que cinco dos seis professores possuem graduação em pedagogia, além de outras licenciaturas, e apenas um deles é graduado somente em letras. Suas idades então entre 30 e quase 60 anos, e o tempo de atuação na Educação Infantil varia de 2 meses a 7 anos, de acordo com o gráfico 1:

Gráfico 1: Idade/ tempo de atuação dos professores.



Fonte: pesquisa de campo 2019.

Quanto ao sexo, estabeleceu-se uma divisão exata, com três professores do sexo masculino e três professoras do sexo feminino, algo que não costuma ser muito comum, pois, de acordo com um artigo escrito por Lira e Bernardim (2015), grande parte dos pais não demonstram ter confiança em professores do sexo masculino para trabalhar com a Educação Infantil. Pensando nisso, atualmente, foi lançado o Projeto de Lei 1.174/019, o qual tem como intuito dar a oportunidade de emprego aos homens na Educação Infantil, desde que os cuidados de higiene pessoal e cuidados íntimos das crianças fossem realizados somente por mulheres.

De maneira geral, a maioria dos professores apresentou um bom embasamento teórico sobre o brincar, indo ao encontro do que investigamos e destacando o brincar como atividade indispensável ao desenvolvimento infantil. Entretanto, quando suas respostas são analisadas juntamente com sua prática cotidiana, notou-se que apenas um dos seis professores segue tudo o que descreveu no questionário, sendo este o “Professor 1”, que atua há sete anos nesta área.

A primeira pergunta dizia respeito à organização da sala de aula, já que esta também pode ser cenário para realização de brincadeiras, podendo ser adaptada a cada atividade desenvolvida, de maneira que proporcione diferentes possibilidades de exploração as crianças. Obtivemos três tipos diferentes de respostas: o Professor 1 costuma organizar a sala de acordo com cada atividade,

favorecendo o acesso das crianças aos materiais e pensando no desenvolvimento da autonomia de cada criança; o Professor 2 relatou que sua sala está organizada de acordo com o método Montessori, no entanto, nenhum brinquedo ou material está ao alcance das crianças, são todos colocados em armários fechados onde somente o professor pode alcançar para abrir e manusear os objetos; os demais professores organizam a sala sempre de maneira que facilite a rotina das crianças, com carteiras colocadas em círculo para a execução de atividades, e os outros espaços são destinados à hora do soninho e cantinho da leitura.

Portanto, compreende-se que cinco dos seis professores mantêm a sala sempre igual e sua organização está pautada em vários itens, mas nenhum deles diz respeito ao brincar. De acordo com Dantas (1998, p. 112), “em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções”. Logo, entende-se que, apesar de as salas não serem vazias, muitas vezes não são oferecidas novas possibilidades às crianças que ali brincarão.

A pergunta seguinte era sobre a organização da rotina e o trabalho, e teve como intuito analisar se todos os professores tinham contato com os documentos oficiais da Educação Infantil, como a BNCC (2018), por exemplo. Todas as respostas estavam de acordo com os documentos norteadores. Todos os professores fazem seus planos de aula com base na BNCC, Referencial Curricular do Paraná, Proposta Pedagógica, além dos materiais da Positivo (Aprende Brasil) utilizados pelo CMEI. Além disso, estes também utilizam a internet para busca de novas atividades.

Quando questionados sobre as atividades que prevaleciam em suas aulas, os seis professores relataram que são as atividades lúdicas que contemplam todos os campos de experiência e eixos estruturantes. Entretanto, por meio das observações realizadas, notou-se que as atividades que estão sempre em primeiro plano são as de preenchimento nas apostilas, as demais só são realizadas depois de a apostila estar em dia; caso contrário, são deixadas para depois. Tal pergunta pautou-se no fato de a BNCC (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecerem que os eixos que estruturam a Educação Infantil são as brincadeiras e interações, as quais foram citadas pelos professores, mas que na prática nem sempre são seguidas como prioridade.

O restante das perguntas estava direcionada à prática do brincar. O objetivo era averiguar se os professores consideram essa prática importante na Educação Infantil. As respostas, mais uma vez, apresentaram um bom embasamento sobre o tema, pois todos compreendem que o brincar tem grande importância na Educação Infantil.

Pensando em tal importância, questionou-se sobre quais períodos eram direcionados para a prática do brincar e em que locais estes momentos aconteciam, em razão da necessidade deste tempo e espaço serem pensados de forma a proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Dantas (1998, p.117) afirma que “Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, [...] explorável”.

Nesse sentido, obtiveram-se diferentes pontos de vista de cada professor: o Professor 1 destacou que realiza a prática nos dois períodos, de manhã o brincar é realizado em sala, e busca realizar brincadeiras direcionadas, já no período da tarde as crianças brincam livremente na área externa, com o intuito de proporcionar a exploração e movimentos corporais; o Professor 2 apontou que todos os momentos são de brincadeira, seja na área interna ou externa do CMEI, o que gera contradição em relação a sua prática, pois parte do tempo é destinada ao preenchimento de atividades contidas na apostila; o Professor 3 informou buscar direcionar este momento nos períodos da manhã, intercalando os diferentes locais do CMEI; os Professores 4 e 5 separam tempo para realizar as atividades da apostila, que envolvem leitura ou outras práticas, o restante do tempo é destinado a brincadeiras, em ambas as partes do CMEI; por fim, o Professor 6 indicou que procura passar os “conteúdos” sempre por meio de brincadeiras, nas áreas internas e externas do CMEI.

Ao comparar as respostas dessas questões com a prática docente, constatou-se que, embora o brincar seja considerado como de grande importância pelos professores, a maioria deles ainda prioriza atividades prontas, como as de apostilas, e outras consideradas avaliativas, já que estas são cobradas pelo sistema de ensino do município, fazendo com que os docentes tratem o brincar como um momento isolado das demais atividades, muitas vezes direcionado como estímulo ou recompensa de bom comportamento das crianças.

A pesquisa ainda buscou identificar como ocorriam as brincadeiras livres. Os Professores 2 e 5 indicaram deixar as crianças totalmente livres durante as

brincadeiras, os demais apontaram ter restrições, as quais foram compreendidas por meio da observação. Quando os professores apontam não deixar as crianças livres, é no sentido de sempre haver supervisão, tanto do professor quanto da auxiliar, algo que também está ligado à prática do brincar, pois, de acordo com Kishimoto (1998), toda atividade livre deve ser complementada por atividades direcionadas. Com base no pensamento da autora, compreende-se a importância do professor saber mediar as atividades. Apesar disso, a autora ressalta que:

O supervisor procede conforme sua compreensão daquele que aprende a fim de engajá-lo na ação, reduzindo os graus de liberdade da tarefa aos limites adequados, mantendo a orientação para a resolução de problemas [...] Embora valorize a ação livre e iniciada pela criança, a exploração requer ambiente que propicie estímulo e orientação (KISHIMOTO, 1998, p. 145).

Independentemente das crianças estarem livres para brincar, muitas vezes o espaço não contribui para tal liberdade. Um exemplo disso ocorre na área do parque (a mais utilizada pelos professores), pois, mesmo que as crianças estejam livres para brincar, limitam-se apenas aos brinquedos contidos nesta área, logo, não têm a liberdade para escolherem as brincadeiras e os espaços para brincar.

A última questão mencionada no questionário tratava do critério utilizado pelos professores para disponibilizar momentos e espaços para a realização de brincadeiras, com a intenção de compreender se determinam este tempo com devida importância ou somente para passatempo, posto que, segundo Kishimoto (1998, p. 148), “a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas”.

Todavia, cada professor apresentou diferentes critérios. O Professor 1 apontou realizar brincadeiras de faz de conta e brincadeiras mediadas no período da manhã dentro da sala de aula, à tarde disponibiliza tempo para as brincadeiras livres, as quais acontecem na área externa. Ele não apontou nenhum critério para a realização de brincadeiras, pois cita que o brincar faz parte do cotidiano em suas aulas. Os Professores 2, 3 e 5 consideram este momento muito importante, afirmam que todas as atividades são feitas na forma de brincadeira e que 70% do tempo é destinado a brincadeiras livres, pois, nas palavras do Professor 3, estas contribuem para a construção do conhecimento e socialização. O Professor 4 realiza as brincadeiras de acordo com os objetivos da aula, e sempre destina

cerca de 30 a 40 minutos para atividades de registro, isto é, as atividades propostas pela apostila utilizada na CMEI, o que dá a entender que não considera o brincar como parte do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que divide o tempo em atividades de registro e brincadeiras. Por fim, o Professor 6 dispõe o momento de brincadeira livre enquanto tem outros afazeres, como o preenchimento de agendas.

Contudo, por mais que todos os professores tenham respondido de maneiras diferentes, cinco dos seis professores não seguem o que descreveram, uma vez que as brincadeiras são realizadas de acordo com o comportamento da criança e com o tempo que resta durante as aulas, isto é, se todos conseguiram realizar as atividades diárias vão brincar, caso contrário, o que prevalece não é o ato de brincar. Alguns utilizam-se do critério dado pelo Professor 6, ou seja, deixam as crianças brincar sob supervisão da estagiária para que possam realizar outras atividades. Portanto, não há como o professor realizar a mediação, nem mesmo contribuir para a aprendizagem das crianças, pois muitas vezes nem participa do momento de brincadeira.

Por meio da observação realizada, também foi possível notar que o CMEI tem uma boa disponibilidade de brinquedos e espaços, mas, mesmo assim, em grande parte do tempo, a brincadeira acontece no parque do CMEI, e os professores não costumam participar de forma ativa destes momentos, ou seja, não interagem com as crianças enquanto elas brincam.

À vista disso, conclui-se que, quando se trata da teoria, todos os professores possuem conhecimento sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, o que lhes falta é colocar em prática tais conhecimentos e parar de tratar esta prática como uma atividade isolada das demais.

Considerações finais

O presente artigo teve o intuito de analisar como os professores da Educação Infantil tratam a prática do brincar, verificando o que eles pensam sobre o assunto e o que levam para sua realidade docente. Para isso, utilizou-se a leitura de livros e artigos e o estudo de leis que norteiam a Educação Infantil como base teórica, questionários e observação, como pesquisa de campo. O questionário serviu para que os professores expusessem os seus pontos de vista e a

observação, para verificar se os apontamentos descritos no questionário estavam de acordo com a prática de cada um.

No percurso da pesquisa surgiram alguns obstáculos, como a limitação de professores com experiência nas salas de crianças de 3 e 4 anos (as quais foram escolhidas para serem analisadas) e o pouco tempo de observação que foi proporcionado, uma vez que, com um longo período, a rotina das salas poderia sofrer alterações, por exemplo, as crianças ficarem agitadas com a presença de novas pessoas em sala. Apesar do pouco tempo, foi possível elaborar uma boa relação entre teoria e prática, bem como reconhecer que os professores apresentam um bom embasamento sobre o tema, mas que ainda deixam a desejar no que diz respeito a colocar em prática o brincar em suas aulas. Em contraponto, a escrita do artigo deu-se de forma tranquila, pois o tema possui um vasto repertório de artigos e de autores.

Com base nos estudos aqui adquiridos, acredita-se que a formação continuada seria uma maneira interessante para impulsionar os professores a trabalharem mais, e de forma correta, com o brincar em suas aulas, preparando espaços diferentes, intercalando brincadeiras livres e mediadas e participando das brincadeiras, já que nessas formações poderiam ser sugeridas atividades, com explicações sobre como aplicá-las com as crianças, e destacada também a importância da mediação e da observação enquanto as crianças realizam brincadeiras livres, pois estas revelam diversos assuntos e temáticas que podem ser trabalhadas em aula.

Os limites dessa pesquisa não permitiram incluir no trabalho a formação do profissional de Educação Infantil. Assim, estudos futuros poderão debruçar-se nessa temática a fim de averiguar se as instituições incluem em suas formações a prática do brincar.

Notas

* Graduada em Pedagogia, professora auxiliar na educação infantil, larissagrigoletto.lg@gmail.com.

** Doutora em Ciências da Educação, professora do curso de Pedagogia da Unicentro/G, sabrinapla@gmail.com.

Referências

Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022
<https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.71-92>

AIRÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1985.

BRASIL, Constituição de 1959. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas Teorias**. 1 ed. São Paulo: Cengage, 1998. p.19-32.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 89-101, jan. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009>. Acesso em: 03 jan. 2019.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas Teorias**. 1 ed. São Paulo: Cengage, 1998, p. 111-112.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas Teorias**. 1 ed. São Paulo: Cengage, 1998, p.139-153.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BERNARDIM, Geovana de Paula. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra pais e professores. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 9, n. 15, p.80-97, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, 2009.

NEVES, Tainá Monteiro. **A brincadeira, o jogo, o lúdico e a literatura Infantil nas salas de alfabetização**. 2013. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da criança**. Jus Navigandi, Teresina, 2007, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28351-28362-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 jun de 2019.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação: creche e pré-escola. **Cadernos de educação: ensino e sociedade**, Bebedouro - SP, v. 1, n 1, p. 76-88. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: fevereiro/2021.

Aprovado em: agosto/2022.