

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINA GALVAN

O DIREITO DE BRINCAR: UM OLHAR PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

PONTA GROSSA
2022

CAROLINA GALVAN

O DIREITO DE BRINCAR: UM OLHAR PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Me. Izabelle Cristina de Almeida.

PONTA GROSSA
2022

CAROLINA GALVAN

O DIREITO DE BRINCAR: UM OLHAR PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Izabelle Cristina de Almeida
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Daiana Camargo
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Membro)

Prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Ducatti da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Membro)

Dedico a todos que estiveram comigo
nessa etapa! Em especial meus pais,
Valdecir e Luciane, meu namorado,
Julyandro, meu irmão, Matheus e minha
cunhada, Hellen.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por ter me proporcionado tudo durante esses 4 anos de curso.

À toda minha família que esteve comigo em cada momento, em especial meu pai, Valdecir e minha mãe, Luciane, que estiveram comigo todos os dias, me incentivando e dando força para continuar a cada dia. E ao meu irmão, Matheus, e minha cunhada, Hellen, por toda força que deram, me incentivando, apoiando e me encorajando. Amo vocês!

Ao meu namorado, Julyandro, que esteve comigo em todo momento, me ajudando não só com o TCC, mas também com atividades, textos e pesquisas, me dando forças para continuar todos os dias! Por me incentivar a terminar o curso, fazendo eu acreditar mais em mim mesma e tendo a maior paciência comigo a cada dia que se passava. Obrigada por passar inúmeros finais de semana ao meu lado, me ajudando e dando o maior amor, apoio e carinho! Você foi fundamental em todo esse processo... você é o meu melhor companheiro... meu melhor amigo! Você me inspira cada dia mais e é muito especial para mim! Obrigada por todos os momentos que esteve ao meu lado e não desistiu de mim! Eu te amo muito!

À minha orientadora, Prof^a Me. Izabelle Cristina de Almeida, que aceitou me orientar nesse ano, que mesmo com muitas demandas, me ajudou e contribuiu significativamente na construção desse trabalho, compartilhando suas ideias e conhecimentos comigo, me incentivando e aumentando a minha vontade de querer continuar pesquisando sobre o brincar e sobre a Educação Infantil. Obrigada professora Izabelle, por todo apoio e toda compreensão e paciência que você teve nesse processo comigo.

Às minhas amigas, parceiras de todos os trabalhos em trio, Agnes e Jéssica, que estão comigo desde o 1º ano do curso. Agradeço também a amiga Dani, parceira do estágio nesse 4º ano e grande amiga para segredos e conversas aleatórias. Sentirei saudades das caras e bocas durante as aulas e nossos encontros para fazer trabalhos!

Em especial, amiga Agnes, presentinho que a UEPG me deu (em dose dupla nesse 4º ano) que sempre foi verdadeira comigo, me aconselhou e me incentivou tanto no TCC como nas outras matérias do curso, fazendo eu acreditar em mim mesma e o quanto eu era capaz, além de ter comemorado junto comigo cada vitória, cada conquista e sempre ter ficado feliz por mim independente do que fosse! Nunca me esquecerei dos seus conselhos e puxões de orelha! Sentirei saudades das nossas conversas só pelos olhares na sala de aula!

À minha professora querida, Elismara Zaias Kailer, que desde o 3º ano me incentivou, me mostrou o quanto eu era capaz e como não existe a frase “eu não consigo” ... Profª Elis, você faz parte de todo esse processo, suas palavras de incentivo e coragem em todas as aulas, me ajudaram a chegar aqui hoje. Você foi fundamental para mim nesses dois últimos anos do curso! Muito obrigada!

À todas as professoras que participaram na minha pesquisa e se disponibilizaram respondendo meu questionário! Muito obrigada!

À minha banca examinadora, Profª Daiana, Profª Kelly e Profª Jaine, professoras queridas que aceitaram estar comigo nessa etapa final do curso! Todas vocês fizeram parte dessa minha trajetória no curso de Pedagogia! Seus conhecimentos foram fundamentais em todo esse processo. Muito obrigada!

Às minhas colegas de turma, por todas as palhaçadas e risadas durante esses 4 anos de curso!

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, por todos os ensinamentos!

À todos, meu muito obrigada!

*Àqueles que acreditam na infância,
o cantinho da nossa vida que volta
à lembrança através do brincar.
Porque o brincar transforma.*

(Adriana Friedmann *et al.*)

GALVAN, C. **O direito de brincar**: um olhar para a criança na Educação Infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 15 dez. 2022.

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema o brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil e é uma análise qualitativa de cunho exploratório e documental, no qual tem como problemática, a seguinte questão: como o brincar potencializa o desenvolvimento e aprendizagem infantil? O objeto de estudo deste trabalho é o brincar na Educação Infantil. Tendo em vista que o brincar é um direito da criança, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar como o brincar está presente nas práticas pedagógicas, tendo em vista o espaço e o tempo destinado para a brincadeira no dia a dia da criança. Partindo do objetivo geral, a pesquisa desdobra-se em três objetivos específicos, sendo eles: a) compreender brevemente a história da infância e da criança, bem como discutir sobre os documentos legais que cercam a Educação Infantil; b) discutir o direito de brincar e o papel do educador frente a ele, trazendo como esse ato lúdico favorece a linguagem infantil; c) identificar como o brincar potencializa a aprendizagem da criança na Educação Infantil. Para a construção teórica desta pesquisa, nos baseamos em alguns autores como: Àries (1981), Broering (2015), Rousseau (1995), Oliveira (2002, 2020), Huizinga (1938), Friedmann (1998, 2017), Moyles (2002), Carvalho (2009), Luckesi (2014), Camargo (2014), Fortuna (2005, 2013), Rau (2013), Gil (2002), Silveira e Córdova (2009), Régnier (2002), Kishimoto (2005), Bilória e Metzner (2013), Fochi (2015, 2020) e Almeida (2017). A pesquisa foi realizada via questionário *Google Forms* e contou com a participação de 10 (dez) professoras da Educação Infantil, variando entre rede pública e privada. Através da pesquisa realizada, constatamos que o brincar no desenvolvimento infantil, promove o amadurecimento geral da criança, além de permitir com que a mesma interaja com o meio onde está inserida, se relacione e desenvolva a sua linguagem. Para tanto, o brincar também é fundamental na aprendizagem infantil, pois quando a criança aprende brincando, ela se transforma e seus conhecimentos se tornam mais significativos.

Palavras-chaves: Brincar. Educação Infantil. Criança.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Sentimento da infância	21
QUADRO 1	Diferenciação das professoras participantes	60
QUADRO 2	Organização dos dados obtidos na pesquisa dividido em categorias	63
GRÁFICO 1	Formação inicial das professoras participantes	61
GRÁFICO 2	Turmas em que as professoras participantes atuam	62
GRÁFICO 3	Autoavaliação do brincar na prática pedagógica	75
GRÁFICO 4	Discussão sobre o brincar na formação inicial	80

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1	Quem sou eu?	65
Fotografia 2	Brincando e imaginando	65
Fotografia 3	Brincando em um contexto diferente	66
Fotografia 4	Brincando e se expressando	66
Fotografia 5	Interação com brincadeira	67
Fotografia 6	Enriquecendo a brincadeira com a interação	68
Fotografia 7	Vivenciando a brincadeira	69
Fotografia 8	O aprendizado no lúdico	71
Fotografia 9	Aprendendo em um ambiente diferente	71
Fotografia 10	O lúdico e a aprendizagem	72
Fotografia 11	Vivenciando a aprendizagem	72
Fotografia 12	A interação no lúdico	73
Fotografia 13	O lúdico com a natureza	73
Fotografia 14	O corpo vivenciando o movimento	77
Fotografia 15	Brincando com bambolês	78
Fotografia 16	Brincando com circuitos	78
Fotografia 17	O brincar e a aprendizagem	79
Fotografia 18	Uma prática que traz alegria	87

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Ementa Constitucional
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	17
1.1 A INFÂNCIA	19
1.2 ROUSSEAU, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	23
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO QUE SE CONSTITUI A CADA DIA	30
1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI) (2010)	32
1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	34
2 O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA	38
2.1 EVOLUÇÃO DO BRINCAR.....	39
2.2 O BRINCAR E A LINGUAGEM.....	50
2.3 A LUDICIDADE E O PAPEL DO EDUCADOR.....	54
3 METODOLOGIA	58
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS.....	58
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.3 E AS CRIANÇAS BRINCAM... BRINCAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
3.3.1 O BRINCAR COMO UM DIREITO.....	63
3.3.1.1 O direito do brincar e sua participação no desenvolvimento infantil.....	64
3.3.1.2 A importância do brincar no desenvolvimento infantil.....	68
3.3.1.3 A presença do brincar nas práticas pedagógicas.....	70
3.3.1.4 Como o brincar está organizado na rotina infantil.....	76
3.3.2 O PAPEL DO ADULTO FRENTE AO BRINCAR.....	80
3.3.2.1 O brincar na formação acadêmica.....	80
3.3.2.2 O papel do adulto mediante ao brincar.....	82
3.3.2.3 O tempo e o espaço destinado ao brincar.....	83
3.3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENCONTRADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	85

3.3.3.1 O brincar e os desafios e possibilidades encontrados nas práticas pedagógicas: o relato das professoras.....	85
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	101
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	105

INTRODUÇÃO

O brincar é o elo entre o desenvolvimento e o conhecimento que a criança adquire na infância. A criança, por sua vez, é um ser em constante formação, que necessita de vários estímulos para que seu crescimento aconteça por completo. Nesse sentido, o brincar é um dos estímulos que auxilia na construção da criança, pois através da brincadeira, a criança socializa, interage, adquire conhecimentos, expressa sentimentos, desenvolve a linguagem, chora, faz novos colegas, conhece o que tem ao seu redor, pula, explora o meio, vive pelos sentidos, entre tantas outras coisas que somente o brincar possibilita a ela.

À vista disso, o interesse pelo tema “O brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil”, surgiu a partir das aulas de Ludicidade, Corporeidade e Arte no primeiro ano de curso. Durante esse período de aula, foi possível aprender e observar como o brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao longo de nossa trajetória, enquanto criança e observadores da infância, não se discute a importância do lúdico em nossa vida, principalmente na infância que esse se faz presente, principalmente por meio do brincar. Portanto, o interesse por esse tema, surgiu também, após atuar em uma turma na Educação Infantil e perceber durante as observações, que na rotina das crianças, o brincar, as brincadeiras, eram pouco reconhecidos nesse período em que estavam na escola. As inquietações também aumentavam ao perceber que muitos não compreendiam que o brincar é um direito próprio da criança.

Diante disso, refletimos o quanto precisamos deixar claro para as crianças essa importância e como é necessário garantir o seu direito de brincar, bem como proporcionar espaços e tempo para elas correrem, brincarem e explorarem os ambientes em sua volta.

Compreendemos que a brincadeira, de modo geral, cresce junto com a criança, aonde vai, ela brinca e se diverte. Através do brincar, a criança começa a descobrir de um novo mundo e também conhece a si própria, além de aprender mais sobre suas particularidades e sua cultura.

A criança brinca porque o brincar é primordial para que ela tenha uma saúde emocional, intelectual e física, uma vez que são fundamentais no desenvolvimento do ser humano desde o momento do seu nascimento até o seu último segundo de vida.

Por meio da brincadeira, a criança se torna desenvolvedora de seus próprios desejos e sonhos, o qual se torna realidade através do momento do brincar em que a própria criança cria, pois coloca em prática a sua imaginação. Dessa forma, Cunha *et al.* (1998, p. 39) salienta que brincando “nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar”.

Além disso, ele possibilita o desenvolvimento total da criança desde os seus primeiros meses de vida. No entanto, o brincar não serve apenas como auxiliar e facilitador da aprendizagem, mas também está presente em jogos e brincadeiras, que influenciam diretamente em áreas como na criatividade, motricidade, afetividade e socialização.

Através desse ato lúdico, a criança estabelece conexões entre a distração, entretenimento, diversão, agitação, alegria e sentimento, que transforma seu conhecimento já existente em conceitos gerais e que por meio das brincadeiras, se tornam presentes.

Com base nas experiências vividas e estudos no primeiro ano de curso, aprofundaremos no trabalho de conclusão sobre essa importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Sendo assim, buscaremos responder ao longo do trabalho a seguinte problemática: Como o brincar potencializa o desenvolvimento e aprendizagem infantil?

Com o intuito de auxiliar nesta compreensão, o objetivo geral deste estudo é analisar como o brincar está presente nas práticas pedagógicas, tendo em vista o espaço e o tempo destinado para a brincadeira no dia a dia da criança. Desta forma, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender brevemente a história da infância e da criança, bem como discutir sobre os documentos legais que cercam a Educação Infantil; b) discutir o direito de brincar e o papel do educador frente a ele, trazendo como esse ato lúdico favorece a linguagem infantil; c) identificar como o brincar potencializa a aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Desse modo, a seguinte pesquisa se configura como sendo qualitativa de cunho exploratória e também documental. A pesquisa foi realizada no ano de 2022 com professoras que trabalham na Educação Infantil. Para responder à problematização, junto com os diversos autores, a pesquisa se realizou em forma de questionário, formulado de forma online através da plataforma Google Forms, e foi enviado para aproximadamente 15 professoras atuantes da Educação Infantil, na rede pública e privada.

Os dados foram coletados por meio deste questionário online, encaminhado às professoras, teve a participação de 10 professoras da Educação Infantil, sendo 3 professoras da escola pública e 7 professoras da escola privada. As localidades se dividiram entre Ponta Grossa, Castro, Carambeí e Curitiba, sendo todas no Paraná.

Diante disso, ao longo da escrita, o embasamento teórico se deu por meio de artigos, livros, teses, dissertações, monografias que trazem sobre o brincar e sua importância na vida da criança. As buscas por esses textos foram feitas através de buscas no Google Acadêmico, Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior) e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O brincar sendo um grande norteador da infância e objeto principal no desenvolvimento da criança, trazemos nesse trabalho, de forma geral, como era a criança antigamente, como se deu a institucionalização da infância, baseando-se em autores como Rousseau (1995) e Àries (1981), como o brincar corrobora no amadurecimento infantil, utilizando de alguns autores como Huizinga (1938), Friedmann (1998) e Moyles (2002) e como se encontra nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Sendo assim, o objeto dessa pesquisa é o brincar na Educação Infantil.

Para responder a pergunta problematizadora, trazemos no primeiro capítulo alguns autores como Andrade, Carvalho e Pereira (2014), Vieira e Brito (2013), Moura, Viana e Layola (2013), Barbosa e Magalhães (2013), Ariès (1981), Broering (2015), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), Rousseau (1995), Pestalozzi (1746-1827), Brasil (1988, 1990, 1996, 1999, 2006, 2009, 2010), Almeida (2018), Oliveira (2002, 2020), etc., para discorrer sobre a criança, a infância e também alguns dos documentos norteadores da Educação Infantil, que garantem o brincar como direito da criança.

Já no segundo capítulo, utilizamos alguns autores como Huizinga (1938), Friedmann *et al.* (1998), Moyles (2002), Camargo (2014), Fortuna (2005), Pereira, Amparo e Almeida (2006), Henriques (2019), Fochi (2015), Carvalho (2009), Luckesi (2014), Brasil (1998), Santos, Real e Weber (2017) e Rau (2013) para discutir sobre o brincar, sobre a linguagem infantil e sobre a ludicidade e o papel do educador.

Ademais, no terceiro e último capítulo, para fazer a construção juntamente com a análise dos dados coletados pelo questionário, nos baseamos em alguns autores como Silveira e Córdova (2009), Gil (2002), Brasil (1990, 1996, 2016, 2017), Bardin

(2016), Moyles (2002), Fortuna (2013), Barros e Oliveira (2018), Falkembach (2007), Souza (2020), Régnier (2002), Kishimoto (2005), Bilória e Metzner (2013), Fochi (2020), Dunn e Wooding (1977), Almeida (2017), Friedmann (2017), Rau (2013), Pacheco e Fraga (2018) e Prange e Bragagnolo (2012).

1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A criança é sempre criança, independente do lugar de onde esteja colocada, o que a diferencia uma das outras, é o contexto social em que estão inseridas. Ao se desenvolver na sociedade, a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações com os outros, interpreta o mundo.

Ao abordar sobre a criança, Andrade, Carvalho e Pereira (2014), ressaltam que temos a imagem de alguém alegre, feliz, que possui um corpo brincante, chora, é inteligente e que se diverte a todo momento. Porém, não são todas as crianças que se encaixam nesse contexto em sua infância.

Antes de entender a história social da criança, é preciso entender quem é a criança e o que significa ser criança. Não só antigamente, mas nos tempos atuais, a sociedade ainda não sabe ao certo o que é ser uma criança, mas dá a ela, o conforto e a educação que necessariamente ela precisa. (ANDRADE; CARVALHO; PEREIRA, 2014).

Para Vieira e Brito (2013), em tempos atuais, ao redor da criança, há uma atenção, um zelo e um cuidado relacionado a sua saúde, educação, qualidade de vida, moradia, entre outros. Sendo assim, ela ocupa um lugar de destaque na sociedade, bem como a sociedade se constitui em torno dela. Entretanto, nos séculos passados, a criança não tinha toda essa atenção como tem atualmente. Em dado momento histórico, a criança e a infância não eram valorizadas como tais, o que acarretava em, muitas vezes, trabalho infantil ou até mesmo a morte.

Adentrando na Grécia Antiga, Moura, Viana e Layola (2013) baseados em Jaeger (1995), apontam que a criança tem sua família como referência principal em termos de saúde, educação, cultura, formação, entre outros. Além disso, o seu pai era considerado o adulto com a autoridade máxima dentro de casa.

Nesse período, a infância não tinha a atenção que necessitava, muito menos era valorizada. Na cultura grega, a mesma era vista como uma passagem, que tinha por coação as doenças, por isso não faziam questão de investimento afetivo e emocional.

Moura, Viana e Layola (2013) respaldam que a base para uma criança, na Roma Antiga, era a família, uma vez que davam um apoio educacional e cultural, por isso desejavam garantir uma boa formação para que se diferenciasses dos demais.

Durante a Idade Média até o século XIX, “o nascimento de uma criança era cercado de rituais que se acreditava ser a forma correta de trazê-la ao mundo, como também prestar cuidados para com estas a fim de possibilitar que elas sobrevivessem” (ANDRADE; CARVALHO; PEREIRA, 2014, p. 4).

Destaca-se que nesse período, por haver uma valorização em relação ao nascimento da criança, não havia atenção direcionada a forma de como as crianças eram vestidas e nem como eram alimentadas, por isso, muitas vezes, acabavam morrendo logo após seu nascimento. Nesse período, não havia diferenciação entre as faixas etárias, por isso a infância e a adolescência eram confundidas.

Na Idade Média, a criança não era representada como tal. Ao aparecer as primeiras pinturas de criança, eram exatamente representadas como adultos, o que as diferenciavam eram os seus traços e a sua altura. (MOURA; VIANA; LAYOLA, 2013).

Nesse tempo, a ideia sobre a infância não era a mesma de que temos nos dias atuais. Para os autores Vieira e Brito (2013), essa foi uma concepção inautêntica na época de mudança para a Modernidade. Para eles, essa passagem ficou “marcada por um complexo e difuso período histórico de vários séculos, em que as estruturas e as conjunturas da sociedade medieval foram lentamente substituídas por um novo tipo de sociedade moderna” (VIEIRA; BRITO, 2013, p. 3).

Ademais, Barbosa e Magalhães (2013, p. 3) trazem que:

Foi possível constatar que a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

Andrade, Carvalho e Pereira (2014), discorrem que no período marítimo, durante o século XIV, a criança era considerada como “algo a mais” dentro das embarcações, pois era vista como um adulto em miniatura, o que resultava em um trabalho infantil. Devido as doenças, fome e naufrágios que acabavam acontecendo, o trabalho adulto era reduzido, o que acabava “sobrando” para as crianças fazerem os serviços. Os pais queriam que elas aprendessem a como trabalhar e também o que eles faziam, por isso não impediam o trabalho infantil.

Na modernidade, o modo como a criança era vista evoluiu, com o enfoque agora sendo na moral e educação que deviam ser introduzidas aos pequenos. Outros detalhes como as vestes também foram implementados, passando a diferenciar adultos das crianças pelas roupas. Moura, Viana e Layola (2013) baseados em Àries (1975), dissertam que nesta fase, a criança passa a ser percebida como um ser separados dos adultos, tendo sua própria identidade.

Ideias reformistas de religiosos e moralistas, surgem ao final do século XVI para revolucionar estes costumes que generalizavam o lugar da criança, passando a se preocupar agora com ações que permeiam a infância, como a educação, ensino do pudor e da moral e novos hábitos.

Nesse sentido, Moura, Viana e Layola (2013) colocam que como forma de ir contra os abusos dos adultos, passa-se a conceber a inocência da infância, para se entender a fragilidade da criança nessa associação a inocência. A religião teve forte impacto nesse sentido, uma vez que remetiam a infância de Cristo em comparação a santa inocência infantil.

A partir desta época, surgem avanços em relação ao olhar para a infância. Moura, Viana e Layola (2013) acrescentam que com o passar do tempo diversos estudiosos, pedagogos, moralistas e pensadores dissertaram sobre a infância e como essa fase era importante tanto como a adulta. Ademais, trazem que Rousseau (1973) no século XVIII, traz ênfase a infância e nas individualidades das crianças, entendendo que elas têm seu próprio mundo e maneira de pensar.

1.1 A INFÂNCIA

Ao nos remetermos à infância, muitas vezes nos deparamos com princípios que ignoram os significados dados a ela. Esses significados dependem do contexto em que ela surge e se fortalece, e, também, das relações sociais, nos aspectos cultural, político, econômico e histórico, que corroboram para que essas noções nos remetam a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou que mostrem diferentes concepções de infância que concorre em diversos lugares ou tempo.

Porém esse pensamento foi superado e a criança passa cada vez mais a ter sua realidade pensada e estudada pelo meio social. Antes sua educação estava baseada no contexto familiar e no ambiente de casa, no entanto percebe-se a

necessidade de ter instituições escolares que fossem capazes de atender às necessidades educacionais dos pequenos. (OLIVEIRA, 2002).

Ao pensarmos na infância, assim como traz Barbosa e Magalhães (2013), não podemos chamar essa fase da vida de abstração, mas sim de um conjunto de princípios que determinam certas colocações, incluindo família, escola, pai, mãe e outros, trabalhando juntos para criar certas formas de viver e pensar essa fase da vida.

Os autores, Vieira e Brito (2013, p. 2) baseados em Cohn (2009), apontam que

A concepção de infância e do papel da criança na família e na sociedade ocidental da forma como conhecemos hoje sofreu radicais mudanças no decorrer dos tempos. A ideia de infância é algo subjetivo, com variações de significado entre diferentes culturas. Em algumas sociedades, o ser criança e o período em que acaba a infância são pensados de formas bastante diversa, dependendo dos contextos socioculturais.

Entrando em um contexto mais histórico, Ariès (1981) vai nos dizer que a infância era desconhecida, uma vez que a arte medieval nem sequer tentava representá-la. Para ele, o surgimento de sentimento de infância começou a surgir no século XVII, com as mudanças que iniciaram a se proceder na transição para a sociedade moderna.

Diante essa colocação de Ariès, Broering (2015, p. 274) coloca que:

Não se pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido, se tivesse se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. Primeiro, porque a infância era apenas uma fase sem importância, não fazendo sentido fixá-la na lembrança; segundo, porque a criança morta não era considerada digna de lembrança.

Depois de muitos anos, no século XII, “surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 1981, p. 52). Inicialmente teve a figura do Anjo, como um ser muito jovem, sendo as crianças mais crescidas que eram ensinadas para auxiliar nas missas. Em seguida, uma outra interpretação de criança veio na sequência, utilizando as imagens do menino Jesus e da Nossa Senhora menina, remetendo à tenra infância e à maternidade da Virgem Maria.

Àries (1981) traz que durante a fase gótica, a criança passa a ser retratada na forma nua, sendo que no período anterior o menino Jesus nunca era visto nu. Essa forma vinha para mostrar a pureza e inocência representada na forma da criança despida. Após as representações religiosas, nos séculos XV e XVI ocorreram as primeiras iconografias leigas de crianças, que ainda não eram reproduzidas em cenas

sozinhas, mas já em ambientes com adultos, brincando, e relacionada a família acompanhando os pais.

Percebe-se nas representações que a criança e a infância ainda não eram tratadas como foco nesse período, estavam sempre acompanhadas dos adultos e participando das mesmas atividades que eles. Nessa época as crianças sofriam com a precariedade de infraestrutura e saúde, muitas morriam ainda muito pequenas.

Àries (1981) em seu livro, discorre que por um tempo, os óbitos infantis eram levados na normalidade para os parâmetros e condições vivenciadas, mas a partir do século XVI houve uma mudança de sentimentos, uma vez que a criança passa a ser reproduzida nos retratos fúnebres da família, não sozinha, mas acompanhada de pais e irmãos.

O século XVII marca a evolução do pensamento da primeira infância, foi onde as representações da criança sozinha cresceram grandemente, e as iconografias de família também estavam voltadas para as crianças. É interessante perceber através dos retratos como a preocupação com a criança e a infância tomou forma no decorrer desse século. (ÀRIES, 1981).

Ao iniciar o capítulo três de seu livro, Àries (1981) retoma o século XIII, onde as crianças ainda não eram diferenciadas dos adultos, as vestes que elas utilizavam seriam idênticas às dos adultos após deixarem de usar os lenços e fraldas de pano, igual se mostra na figura 1. Nesse período o traje era importante para o destacamento de hierarquia social, com adultos e crianças vestidos da mesma forma, a qualidade e os adornos eram o que diferenciava as classes sociais.

FIGURA 1 – Sentimento da infância (2011)



Fonte: O SENTIMENTO DA INFÂNCIA. A invenção da infância. Blogspot, 2011, 19h30min. Disponível em: <http://histdainfancia.blogspot.com/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

E, foi no século XVII, que surgiram as primeiras diferenciações nas roupas, em que pelo menos para as crianças nobres e burguesas tinham trajes destinados à sua idade que as distinguiam dos adultos. Importante ressaltar que a diferenciação ainda não ocorria com as meninas, que continuavam a utilizar roupas como as mulheres adultas, inicialmente eram os meninos que foram retratados com diferentes vestes. (ÀRIES, 1981).

De maneira geral, o autor aborda que o traje infantil se manteve em diversos países sendo o vestido/túnica longa, herdado das primeiras vestes dos adultos e que foram assimiladas às crianças, tanto para meninos quanto para meninas. Comumente nos trajes longos infantis vinha acompanhado de duas fitas na parte dos ombros, que remetiam a “guias” que eram utilizadas nas crianças que estavam aprendendo a caminhar.

Àries (1981) levanta que os trajes longos infantis só foram utilizados majoritariamente pelos meninos das famílias burguesas e nobres, sendo que as meninas continuavam a se vestir como mulheres e as crianças pobres continuavam a se vestir como os adultos.

As famílias pobres dependiam de doações e do que já não era mais usado, e que em mal estado as restavam. Dessa forma, essas crianças continuaram por manter o costume antigo, de não serem diferenciadas, seja pela veste, trabalho ou pelos jogos e brincadeiras, assim como traz Ariès (1981).

Diante disso, trazendo a infância para os dias atuais, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) baseados em Corsaro (2003), colocam que através da escolarização da criança e com a abertura da escola, é que o conceito de infância começa ser relativamente modificado.

As gerações atuais vivem divididas em determinados espaços. Como se observa atualmente, há uma grande diferença entre a criança, o adolescente, o adulto e o idoso, pois cada um ocupa uma área reservada, como escola, asilo, escritório, creches, universidade, etc.

Nesse sentido, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) embasados em Adatto (1998), salientam que a exceção entre essas diferenças, é a família, pois é nesse contexto familiar que ocorre o encontro entre essas gerações distintas, o que ocasiona em uma proximidade física relativa, pois em muitas famílias há um certo distanciamento afetivo. Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 9) ainda complementam que:

Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações.

Para além disso, a cultura humana produziu e ainda produz significados para cada etapa da vida humana. As regras disciplinares são colocadas para essas diferentes fases e são explícitas através dos papéis sociais exercidos pelo homem. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008)

Baseados em Dolto (1993), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) salientam, diante essas colocações e significados, que uma marca da infância na vida da criança, é a sua escolarização. Desde muito cedo, ela já está inserida em uma creche ou uma pré-escola, onde, por conseguinte, passa a maior parte de seu tempo, ficando longe de seus responsáveis e tendo pouco contato com adultos.

Dessa forma, por mais que os adultos que estejam na escola com a criança deem o cuidado, a atenção, a proteção e o carinho que ela precisa, de fato é uma convivência restrita, pois eles não estão ali somente para uma criança, mas sim para todas que estão ali naquele espaço. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Já nesse século, a criança “viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Sendo assim, como traz Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), atualmente, a criança vive em um mundo repleto de emoções e dinamismos que refletem em suas ações dentro e fora da escola. O seu desenvolvimento está ligado a preservação e a valorização da família, que por outro lado, a insere na sociedade.

1.2 ROUSSEAU, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Jean-Jacques Rousseau foi um dos pensadores que marcaram os estudos sobre o tema da infância e a importância dessa fase na construção do ser humano, como ele cita em sua obra “Emílio ou da Educação” (1995, p. 10),

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o

estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança.

Como Rousseau (1995, p. 10) afirma, “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”, o indivíduo nasce carente de tudo e precisa de assistência para ser formado, segundo ele “essa educação nos vem da Natureza, ou dos homens ou das coisas” (ROUSSEAU, 1995, p. 11). Estas três fontes da educação irão formar o sujeito desde seu nascimento, sendo a dos homens a única que se tem controle dos direcionamentos, pois a natureza age por si, e das coisas são das experiências vivenciadas.

A criança ao nascer, ainda sem o raciocínio desenvolvido, passa a ter os primeiros conhecimentos utilizando das sensações, como complementa Rousseau (1995, p. 44) “no princípio da vida, quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos [...]”, dessa maneira ela irá distinguir as boas de más sensações, reconhecendo pelo tato, visão e audição, começando assim um princípio de educação.

A fase da infância é essencial para a maturidade dessa criança que virá a se tornar um adulto, forçar um amadurecimento precoce apenas trará problemas, pois a infância tem suas particularidades de visão de mundo e interpretação das coisas. tirar das crianças o momento que lhes deve ser reservado para agirem como tais só trará malefícios. Conforme complementa Rousseau (1995, p. 6):

Não se conhece a infância; com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que está é, antes de ser homem.

Rousseau (1995) traz um novo modo de perceber a criança na sociedade, evoluindo as concepções antiquadas de que ela era vista como um “erro”, um alvo de paparicação ou um educando que era moldado nas diretrizes estabelecidas. Para ele, as crianças deviam ser amadas pelo que elas eram em sua essência.

Em seus estudos, Rousseau enfatiza a importância da educação primeira para a formação da criança, que é respectiva aos primeiros ensinamentos ainda em casa que, para ele, é de obrigação da mãe, que foi agraciada pelo autor da natureza a produzir o alimento de seu filho e tem em suas mãos o dever de educá-lo, como aborda Rousseau (1995, p. 9),

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças.

Com base nessa afirmação da importância da educação primeira, Rousseau segue complementando sobre a importância da infância para a formação do ser adulto, tendo a educação como um processo, como Rousseau (1995, p. 10) cita “amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação”.

Rousseau (1995) aborda que a educação da criança deve ser fundada na liberdade e na natureza, a criança precisa estar livre, e deve correr, brincar, cair e assim aprender a levantar, pois “o recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficaram tanto tempo” (ROUSSEAU, 1995, p. 17).

Para Rousseau (1995, p. 121), “para aprender a pensar é preciso portanto exercitarmos nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência [...]”. Será através dos movimentos e da liberdade para exercê-los que a criança poderá se desenvolver tanto fisicamente quanto intelectualmente, uma vez que ambos estão conectados.

Como visto, Rousseau permeia seus estudos na natureza e na liberdade, e assim como um processo natural, a aflição pode estar presente, e de maneira suportável, será benéfico, pois como cita o autor, “observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

O filósofo também foi um dos primeiros a reconhecer a criança como um indivíduo diferente e que não deve ter o mesmo tratamento de um adulto, assim como também são diferentes entre si mesmos [crianças]. Conforme expõe Rousseau (1995, p. 42) “cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem”.

Nesse processo natural de desenvolvimento não é interessante antecipar a aquisição de conhecimento para a criança, para o filósofo querer impor o ensino pela razão durante a infância é inverter a ordem do processo, como ele cita: “é começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se a criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

Por isso o autor cita a infância como sendo a fase do sono da razão, uma vez que durante os anos primários a criança não tem e não deve ter tal capacidade, como explicado por Rousseau (1995, p. 75), “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas [...]”.

Até mesmo nas vestes é importante existir a diferenciação, retomando a época de Rousseau no século XVIII, ele propõe que as crianças passem a utilizar roupas mais leves e soltas que deem liberdade aos movimentos, inclusive utilizando cores mais vivas e alegres. A escolha do vestuário também impacta os valores morais, os quais podem estar ligados à luxúria e a soberba quando a escolha é baseada em *status*.

Rousseau (1995), coloca que assim uma criança acostumada com o mínimo e com as adversidades terá maior facilidade em encarar os desafios da vida adulta, uma vez que não cresce com conforto excessivo não terá o costume adquirido de querer aquilo ainda mais.

Baseando-se nesses princípios, o autor Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) enriqueceu suas concepções educacionais, dando continuidade aos estudos de Rousseau. O autor considerava que “a força vital da educação estaria na bondade e no amor” (OLIVEIRA, 2020, p. 51).

Dessa forma, para a criança se desenvolver totalmente e adquirir conhecimentos, ela precisa do cuidado, do sustento, da atenção de sua família e isso, de fato, acontece desde o seu nascimento. Esse cuidado contribui para que o ensino da criança seja feito em qualquer lugar, valorizando e colocando em prática o conhecimento que ela já possui dentro de si.

Oliveira (2020, p. 51), ressalta que Pestalozzi se atentou “com a ideia de que a educação deveria ser metodicamente ordenada para os sentidos: a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, não palavras”.

Nesse sentido, o autor, além de usar vários estilos de linguagem e de contato com o ambiente, também utilizou de técnicas de desenvolvimento através das atividades de soletração, geografia, aritmética, música e arte, proporcionando uma maior aprendizagem aos alunos.

Avançando na linha de concepções, destacamos o autor Friedrich Froebel (1782-1852), que deu continuidade para as ideias educacionais de Pestalozzi. O autor, influenciado por um ideal político de liberdade, perspectiva mítica e uma filosofia

espiritualista, criou o *kindergarten* (jardim de infância) em 1837, criado em um embasamento educativo, aonde não só as crianças seriam educadas, mas suas famílias também receberiam uma formação. Oliveira (2020, p. 52) destaca que era o local:

onde crianças e adolescentes — pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento — estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. Este era concebido como um todo em que cada pessoa seria ao mesmo tempo uma unidade e uma parte dele.

Nessa proposta de jardim de infância, Froebel colocava como modo de funcionamento, metodologias que incluía atividades de colaboração e de jogos, que eram vistos como início da atividade mental. De modo a favorecer o conhecimento da criança, o autor também procedia “da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico” (OLIVEIRA, 2020, p. 53).

Dando valor para a forma de educar através de manuseio de objetos, Froebel criou canções, jogos, brinquedos para atividades aritméticas e geométricas, incentivou o cultivo de horta, atividades com argila, papel e com blocos. Essas propostas de atividades possibilitariam que as crianças aprendessem a partir do manuseio dos objetos, a fim de que observassem e descobrissem o mundo interno que há dentro de si, proporcionando uma aprendizagem voltada para atividades lúdicas e educativas.

Froebel partia de recursos pedagógicos básicos, que eram fragmentados em dois grupos: das prendas ou dons e das ocupações. No que se refere ao primeiro, eram aqueles materiais que não mudavam de forma (cilindros, cubos, bastões), uma vez que a criança poderia fazer diversas construções, respeitando a natureza e construindo a sua própria realidade. No que tange ao segundo, compreendia-se como aqueles materiais modificáveis (argila, papel, areia), desse modo, a criança usufruía de atividades que auxiliavam e estimulavam o seu desenvolvimento motor. (OLIVEIRA, 2020).

Essas propostas de atividades postas por Froebel, que deu ênfase na liberdade da criança, “passou a ser vista como ameaçadora ao poder político alemão [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 53), e isso causou o autoritarismo governamental, ocasionando no fechamento dos jardins de infância, em cerca de 1851.

Alguns anos antes desse acontecimento, em 1848 um casal alemão, seguidor das propostas de Froebel, que estavam como refugiados na Inglaterra, fundaram o primeiro jardim de infância inglês. Seguindo uma mesma cronologia, anos mais tarde em 1858, outro casal de alemão refugiado, criam o primeiro jardim de infância em solo americano, sendo utilizado como idioma, o alemão.

Logo após dois anos, em 1860, a ideia de jardim de infância chega em Boston, nos Estados Unidos, pela educadora norte-americana Elizabeth Peabody, tendo como idioma a língua inglesa. No ano de 1862, chega ao Brasil, o primeiro jardim de infância, na cidade de Castro, no Paraná (PR), fundado pela professora Emília Erichsen, que utilizava a metodologia Froebel, autor que havia conhecido durante o período em que viveu na Europa.

Depois de um longo tempo, as irmãs Agazzi, também inspiradas nas ideias pedagógicas de Froebel, estruturaram em 1894, uma forma de ensino que chegasse até as famílias mais pobres da Itália, dando experiências e oportunidades educacionais para as crianças.

No Brasil, os jardins de infância eram criticados pelos políticos, uma vez que consideravam os mesmos como “salas de asilo francesas” (OLIVEIRA, 2020, p. 69). Entretanto, outros consideravam e defendiam o jardim de infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança.

Andrade, Carvalho e Pereira (2014) baseadas em Kuhlmann (2000), respaldam que uma das novidades no século XIX, foi a primeira creche brasileira, criada em 1889, institucionalizada para o educar e o cuidar, foi destinada aos filhos dos trabalhadores operários no Rio de Janeiro. O objetivo primariamente não era educacional, era para ser uma forma de assistência às crianças e aparentar uma instituição benéfica e organizada. Esse modelo, só previa a participação de bebês e crianças até três anos, ficando uma parcela de crianças sem um local como a creche, que por conseguinte, iam para o jardim de infância.

A ideia de jardim de infância no Brasil, era vista como um local em que as mães trabalhadoras deixavam seus filhos para “alguém” cuidar e tinham a ideia de que o cuidar e o educar caminhavam distante um do outro. A proposta de Froebel chega para quebrar com essa ideia, mostrando que o ato do cuidar e do educar estavam atrelados no desenvolvimento da criança, fazendo parte do papel da escola.

No Brasil, durante o século XX, percebe-se avanços na concepção da infância e de como a criança é percebida na sociedade. Andrade, Carvalho e Pereira (2014)

colocam que a percepção da infância teve grande progresso na década de 20, onde ocorre o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, abordando assuntos voltados à diversos aspectos da infância.

O Estado tem vital participação na construção e promoção do bem estar infantil, sejam com instituições governamentais de educação e as agências regulamentadoras, tendo apoio internacional do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), que auxilia a perspectiva educacional do país sem interferir na autonomia do mesmo com o sistema educacional. (ANDRADE; CARVALHO; PEREIRA, 2014).

Ganhando força nos anos 60, Andrade, Carvalho e Pereira (2014) salientam que a criança agora passa a ser reconhecida como sujeito civil, com direitos e deveres, que deveriam receber atenção especial. Com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 agora é previsto os direitos que valorizam a infância e a criança, estabelecendo sistemas educacionais e demais sistemas de apoio a criança.

Sendo assim os autores Andrade, Carvalho e Pereira (2014, p. 12) discorrem que,

A participação da sociedade, junto a pessoas comprometidas com a qualidade da educação, é peça fundamental no sentido de conquistar e firmar um posicionamento crítico e eficaz na luta por dias melhores para nossas crianças e pela educação de nosso país.

A criança, inserida em um contexto educacional e tendo apoio dos sistemas de educação, faz parte das práticas pedagógicas, práticas estas que se fundamentam em princípios éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a partir desses princípios Melo, Mota e Brandão (2009, p. 19) trazem que

[...] a criança passa a ser considerada não apenas em seus múltiplos aspectos do desenvolvimento, mas como cidadã que tem garantido o direito de uma prática pedagógica recheada de diferentes conteúdos, que se evidenciam em diversas situações e atividades, oportunizando-a a experiências significativas ao seu desenvolvimento e ao seu tempo de ser criança.

No que se refere as práticas pedagógicas, a criança, a partir delas, vai socializar com os meios em sua volta, desenvolvendo a sua autonomia e o diálogo. Ademais, essas práticas pedagógicas precisam reconhecê-la como possuidora de cultura e

também, como seres ativos e interativos. A partir disso, ela se torna exploradora da infância. (MELO; MOTA; BRANDÃO, 2009).

Com relação a sua cultura, Melo, Mota e Brandão (2009, p. 18), colocam que “considerar a criança como sujeito de cultura é considerá-la como alguém capaz de não apenas reproduzir o contexto social em que está inserida, mas de reelaborá-lo”. Portanto, a criança não vai apenas receber o que está sendo passado a ela, como também estará participando de todo seu processo dentro da sociedade.

Desse modo, a criança enquanto exploradora da infância e protagonista no processo ensino-aprendizagem, aprende a brincar, se movimenta, chora, observa e se desenvolve. Sendo assim, nessa perspectiva, a infância é a etapa mais importante na vida da criança, é nessa fase de crescimento que ela vai refletir e descobrir o mundo em que vive e vai aprender sobre a sociedade no qual está inserida.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO QUE SE CONSTITUI A CADA DIA

A Educação Infantil (EI) é cercada por documentos que norteiam as práticas pedagógicas dos professores e da equipe de gestão. Esses documentos são alguns dos principais que tratam sobre a criança e seus direitos enquanto exploradora da EI e da infância.

Entre esses principais documentos, destacamos a Constituição Federal (CF) (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1999, 2010), a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 e a Ementa Constitucional (EC) - 059 de novembro de 2009.

No que se refere a CF (BRASIL, 1988), o documento traz em seu Art. 7º, Capítulo II – Dos Direitos Sociais, o direito das crianças e de suas famílias de contar com instituições que garantam os cuidados e a educação desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, foi uma grande conquista feita pelos movimentos sociais que lutavam pelas creches e pré-escolas para famílias trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. Com essa garantia, os responsáveis podem deixar suas crianças em instituições escolares, sem a preocupação se estão sendo bem cuidadas ou não.

Em relação ao ECA (BRASIL, 1990), em seu Art. 53, Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, ressalta o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e o acesso aos bens culturais por meio da creche, da pré-escola e da escola (ensino fundamental e médio).

Sobre a LDB (BRASIL, 1996), no Art. 29 e Art. 30 Seção II – Da Educação Infantil, atesta a EI como a primeira etapa da educação básica, sendo a creche de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos. Além disso, também ressalta em seu Art. 31 que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 26).

A RCNEI (BRASIL, 1998), surge com objetivo de auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e demais atores nas atividades educativas direcionados aos cuidados à criança pequena. O documento “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades [...]” (BRASIL, 1998, p. 7), proporcionando conhecimentos que somarão no desenvolvimento como cidadãos na sociedade.

Com relação a DCNEI, Art. 2º - Resolução CEB (Câmara de Educação Básica) Nº1 de abril de 1999 (BRASIL, 1999, 2010), esse documento passou a nortear a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação da Educação Infantil. Com isso, as práticas pedagógicas passaram a se basear nos princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo uma educação de qualidade para as crianças.

A Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) vem para modificar alguns artigos da LDB. Essa Lei Federal atesta que a duração do Ensino Fundamental é de 9 anos, em escola pública gratuita e tendo início aos 6 anos de idade, com a matrícula obrigatória.

A EC – nº 59/2009 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), determina que a Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, é obrigatória. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a devida matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Essa nova determinação da EC colocou o Brasil em um grande patamar, sendo uns dos países que mais exige um grande tempo de obrigatoriedade escolar.

Esses documentos oficiais veem para melhorar a qualidade da educação, tendo como foco a aprendizagem das crianças desde muito pequenas. Com essa inserção de crianças com 4 anos na escola, faz com que elas ampliem seus conhecimentos

desde muito cedo, tendo acesso a diversas culturas, interações, valores e costumes que irão ajudar no seu crescimento enquanto pertencentes da sociedade.

1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI) (2010)

Dentre os principais documentos que amparam e trazem as concepções de Educação Infantil e de criança, temos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento vai abordar vários temas que corroboram para a prática pedagógica na EI. Dentre essas temáticas, tem-se a concepção de Educação Infantil e de criança.

No que se refere à concepção sobre a EI, Brasil (2010, p. 12) salienta que é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O documento ainda acrescenta que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12). Portanto, a EI é um direito de todos, sendo fundamental no desenvolvimento da criança, além de garantir a inserção de bebês e crianças pequenas desde cedo na escola.

No que se refere a criança, Brasil (2010, p. 12), ressalta que ela é:

Sujeito histórico e que possui 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.

Além de trazer essas concepções, a DCNEI (2010) traz como grande importância, como eixos estruturantes, as interações e brincadeiras que são fundamentais e que, ao organizar o currículo, precisam ser considerados: das interações e brincadeira.

Também apresenta neste documento, os princípios éticos, políticos e estéticos. No que se refere aos princípios éticos, Brasil (2010, p 16) ressalta que são éticos da “autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidade”. Sobre os

princípios políticos, o documento traz que “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2010, p. 16). No que tange aos princípios estéticos, documento traz que “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). Portanto, estes são princípios fundamentais para guiar a prática pedagógica na escola, proporcionando o reconhecimento da identidade pessoal e coletiva e dos respectivos sistemas de ensino.

Considerando as concepções apresentadas neste documento, compreende-se a criança como um sujeito cultural, que brinca, interage e estabelece relações com o meio, com os outros e consigo mesma, a partir das vivências que são proporcionadas. Sendo assim, as práticas pedagógicas precisam garantir experiências que, a partir das interações e brincadeiras,

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Contudo, compreendemos que brincando e interagindo com seus pares, as crianças constroem conhecimentos, socializam e se desenvolvem, tanto corporalmente como também socialmente.

1.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em 2017, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla as áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e se alinha aos mais qualificados documentos que cercam a educação brasileira.

Segundo Brasil (2017, p. 7),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A BNCC (BRASIL, 2017), é um documento que serve como base para as escolas, tanto públicas como particulares, elaborarem seus currículos e suas práticas pedagógicas. É um documento moderno e estabelece um conjunto de conteúdos e aprendizagens que serão fundamentais no processo de desenvolvimento escolar dos alunos da Educação Básica.

O documento está estruturado de forma a esclarecer o que cada etapa da educação brasileira precisa contemplar em seu currículo, tendo em base as competências gerais, que unem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

No que diz respeito as estruturas da EI, o documento coloca os direitos de aprendizagem e os campos de experiências como principais fatores que norteiam o currículo. Em consonância com os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, no

que se refere aos direitos de aprendizagem, Brasil (2017, p. 38) salienta que esses direitos são o de:

- ✓ **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- ✓ **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.
- ✓ **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- ✓ **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- ✓ **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- ✓ **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Essa proposta é muito importante para que o professor de EI, conheça, reflita e busque conteúdos que corroborem para a prática pedagógica, valorizando e respeitando o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

A BNCC (BRASIL, 2017), apresenta que, a partir dos direitos de aprendizagem, vão se construir os campos de experiências, que vão servir para que a criança tenha a garantia dos conhecimentos gerais das diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Dessa forma, a ideia que norteia a base é de que o professor tenha consciência do que ele está fazendo e o modo de como o conhecimento está chegando até a criança.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 25), os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dentro desses campos de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que são organizados nos três grupos de faixa etária. Esses grupos são estruturados em: “Bebês (0-1a6m); Crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m); Crianças pequenas (4a – 5a11m)” (BRASIL, 2017, p. 25).

Os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, propiciam para a criança um desenvolvimento na qual ela aprende conforme se desenvolve. Desse modo, destacamos o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”.

No que diz respeito a esse campo, Brasil (2017, p. 40 - 41) enfatiza que

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...].

Por meio de seu corpo, as crianças exploram o que está em sua volta e “estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos de si e do mundo, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade” (ALMEIDA, 2018, p. 85). Essa corporeidade é entendida como corpo em movimento que vivencia a sua cultura e sua história. (ALMEIDA, 2018).

Quando a criança entra na EI, o seu corpo “ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2017, p. 41).

Desse modo, as instituições de EI devem sempre oportunizar para as crianças um espaço que contenha um ambiente lúdico, uma vez que nesse ambiente, a criança tem um imenso conjunto de movimentos, brincadeiras e interações que vão fazer com que ela vivencie aquele momento e promova um conhecimento do espaço a partir de seu corpo.

A criança ao movimentar seu corpo, ela brinca e essa brincadeira é fundamental para que o seu desenvolvimento aconteça. Brasil (2017, p. 37) ressalta que a interação que a criança tem com 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.

Através do brincar, o professor irá perceber as singularidades de cada criança e o que cada uma quer expressar, visto que cada criança possui um conhecimento próprio que precisa ser reconhecido e valorizado pelo docente.

Em suma, o brincar, que será aprofundado no próximo capítulo, propicia a criança, a formação de novos conceitos e percepções sobre a sua realidade e sobre o mundo em que vive. Ele auxilia na socialização e no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, sociais, afetivas, cognitivas e emocionais. Nesse sentido, o brincar é o principal norteador que faz com que a criança se movimente e se desenvolva na infância.

2 O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

Brincar é distrair-se com “brinquedos ou jogos infantis: brincar com jogos de tabuleiro [...] divertir-se através de jogos de ficção, especialmente representando personagens ou papéis fictícios [...]” (BRINCAR, 2020), ou seja, brincar é algo que envolve um contexto repleto de criatividade e imaginação, é algo que estimula o corpo infantil e auxilia no desenvolvimento integral da criança.

A autora Fortuna (2005) coloca que o brincar é uma atividade que fascina, alegre e contagia, que não é somente praticada pelos seres humanos, mas que também se faz presente com os demais seres vivos, sempre atrelada a lembranças e surpresas. Por outro lado, tem-se a visão de desprezo do brincar, no qual quem a pratica é rotulado de desocupado e que não tem preocupações para tratar, resultando em ridicularização, ironia, e o próprio desprezo.

Mas o brincar não deve se resumir a apenas essas duas descrições, e sim ser pensado e concebido da maneira real, em que envolve a seriedade, no qual quem está praticando a atividade se mantém focado com o que está realizando, e também a paixão pela prática da brincadeira, que alegra quem a faz parte.

A paixão se faz importante no estudo da ludicidade, uma vez que ela está ligada diretamente ao estudo, concepção e aprendizagem do ato de brincar, é através dela que fortalece o envolvimento e dá sentido à prática lúdica.

A ludicidade, por sua vez, abre as portas para que a criança explore aquilo que a cerca, desenvolvendo ativamente o seu brincar, tanto interno como externo, o conhecimento, a convivência e a interação com outros sujeitos que participam de sua vida (FOCHI, 2015).

O brincar é um direito que contempla a infância e está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), no Art. 16 no qual traz que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos”:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, p. 21).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), em consonância com o ECA (1990) traz “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13). Nesse sentido, o brincar precisa se mostrar presente no cotidiano da criança, pois como apresenta esses dois documentos, o brincar é um direito da criança e a partir desse ato, ela se desenvolve tanto corporalmente como socialmente, pois interage com os outros através das brincadeiras.

Portanto, o segundo capítulo deste trabalho tem como finalidade abordar sobre esse ato lúdico e suas contribuições acerca do desenvolvimento infantil, e também, como brincar está ligado a linguagem e como a ludicidade perpassa a prática pedagógica na Educação Infantil.

2.1 A EVOLUÇÃO DO BRINCAR

A brincadeira, com o passar dos anos, foi evoluindo de acordo com o crescimento da sociedade, e o que antes era uma ação de crianças, jovens e adultos, passou a ser somente das crianças.

Carvalho (2009) aponta que as brincadeiras como prática desde sua origem representam diferentes formas de visão de mundo concebidas pelo ser humano e em maior destaque, pelas crianças. Brincar estava atrelado muitas vezes ao lazer, mas também era responsável por ser uma das maneiras de manter a cultura local viva de geração em geração.

Brincadeiras estão ligadas com as tradições e até os dias atuais ainda trazem a preservação de características que tinham em sua origem. Por exemplo, as brincadeiras de roda que existem em diferentes países, mas cada qual com sua particularidade na canção ou gestos.

Os brinquedos também estão conectados com a cultura e contexto em que são usados de acordo com a disponibilidade de materiais para criação dos mesmos. Ambos brinquedos, jogos, brincadeiras, constituem a formação sociocultural dos indivíduos, e expressam diferentes realidades em que estão inseridos, de acordo com sua região, cultura e aspectos econômicos.

Huizinga (1938) em seu livro *Homo Ludens*, apresenta que o jogo¹ é mais antigo que a própria cultura. O jogo, tratado por ele, é um fenômeno cultural, é uma atividade livre que se desliga de qualquer dimensão material, não gerando qualquer tipo de lucro e que promove a formação dos indivíduos dentro de um contexto social.

O jogo constitui uma das principais bases da civilização, uma vez que surge antes da cultura e marca as diferentes origens até a fase em que nos encontramos hoje. Através da cultura, o jogo ganha expressão e também adquire um novo significado, pois está presente em diversas atividades humanas como na linguagem, na diversão, no mito, nos rituais, em cultos, em distrações e também, principalmente, é usado para educar.

A liberdade aparece como uma das características fundamentais do jogo, como também a de não estar ligada diretamente a vida “real”, fazendo com que seja uma evasão da realidade para essa nova atmosfera que a atividade realizada traz. Outra característica é a ordem que em conjunto das regras mantém o jogo em andamento nas suas conformidades e que retrata um cenário diferente da vida cotidiana, de confusão e imperfeição.

O trabalho em equipe é outro tópico desenvolvido na grande maioria dos jogos, fundamental para desenvolver as relações sociais e o caráter das pessoas, uma vez que a parceria e a confiança são necessários para conquistar o objetivo em comum.

Nessa perspectiva, Friedmann *et al.* (1998) aponta que nessa evolução, os adultos pararam de brincar para poderem virar homens de “negócio”, perdendo toda a magia da diversão.

Para Friedmann *et al.* (1998, p. 29),

As brincadeiras eram fórmulas condensadas de vida, modelos em miniatura da história e destino da humanidade. A brincadeira era o fenômeno social do qual todos participavam e foi só bem mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários e seu simbolismo religioso, tornando-se individual.

Essa brincadeira citada por Friedmann *et al.* (1998), passou por um processo de abandono causado pelos adultos, permanecendo presente somente entre as crianças, que quando não abandonado por elas, o brincar era transformado.

Friedmann *et al.* (1998) coloca que os processos civilizatórios e sociais que foram acontecendo, constituíram a infância e a brincadeira. A autora aponta dois

¹ O brincar é tratado pelo autor Huizinga (1938) como sendo um jogo.

fatores que tiveram um importante papel nesse avanço, a segregação e institucionalização da criança.

Esses dois fatores levaram a criança a ter um grupo separada dos adultos e a brincadeira como um instrumento. Todavia, a segregação afetou a institucionalização do desenvolvimento e da educação, fazendo a brincadeira se modificar junto das crianças. Segundo Friedmann *et al.* (1998, p. 29), “este processo visava formar o “novo homem”; assim era necessário investir na modelagem das características mais racionais e produtivas do indivíduo”.

Após essas posições diferenciadas de infância na sociedade e as novas tendências da civilização, a infância passou a ser pedagogizada, ou seja, o objetivo da escola e da família era de criar o novo homem. Diante disso,

A brincadeira, considerada como um vício no começo da idade moderna, foi introduzida nas instituições educacionais por filantropistas, com o intuito de tornar esses espaços prazerosos e também como um meio educacional. (FRIEDMANN, *et al.*, 1998, p. 29).

Entretanto, essa inserção do brincar na educação e sua reabilitação, sustentaram a ideia de novo homem, onde passou ser preciso treiná-lo. Todo esse processo de pedagogização da brincadeira foi agressivo e originou o que ainda está presente, a utilização educacional do brincar. (FRIEDMANN, *et al.*, 1998).

Com a criança crescendo na sociedade contemporânea, as interações sociais entre criança e adultos, e também entre elas mesmas, estão comprometidas pelo avanço radical da tecnologia. Essas interações sociais só acontecem pelo fato dos valores e descobertas das crianças dentro da sociedade cultural que representam grandes domínios determinados historicamente pelo homem.

As crianças ao conviver na sociedade, fazem trocas umas com as outras e com isso, vão se interiorizando através de valores e ideias apresentadas pelos outros indivíduos daquele grupo. Dessa forma, ela adquire e incorpora essas ideias na sua personalidade e irá depender da integridade dessas interações sociais.

Desde o momento em que a criança é inserida dentro de uma sociedade, ela tem contato com o brinquedo e que através desse contato, descobre a brincadeira. Essa brincadeira tem como função o brinquedo, pois com ele, a criança se sente atraída para a brincadeira. Para Cordazzo e Vieira (2007, p. 93) “a brincadeira é a atividade principal da infância”, pois é com a brincadeira e com o brincar, que a criança se desenvolve integralmente, tanto num sentido individual como coletivo.

Friedmann *et al.* (1998, p. 30) respalda que “a brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança-adulto e criança-criança. Através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas”. Portanto, cada criança que nasce e cresce, transforma a brincadeira e cria as suas próprias, que na sociedade infantil, é a forma na qual a imaginação é liberada e modelada, o que faz ter um grande papel nas ações sociais e culturais.

A criança cria várias experiências ao brincar e passa por diversos lugares, criando assim, uma conexão com a brincadeira. As brincadeiras, por sua vez, fazem com que ela imagine além do seu mundo e crie diversas situações que ela não consegue viver no alcançar no seu dia a dia.

A brincadeira se caracteriza por ser passada de criança a criança ou por ser ensinada em grupos infantis distintos, integrando a vida social da criança. Essa brincadeira, essa forma de brincar, se desenvolve nas ruas, nas escolas, em festas, em parques, etc. e é integrada de forma espontânea pelas crianças, na qual é passada as regras em cada cultura de maneira diferente, mas não é mudada a essência da brincadeira.

O modo com que as crianças brincam, é a forma com que elas reinventam a brincadeira e as transformam a partir de estímulos, necessidades e interesses de cada grupo em que a criança se encontra. Desse modo, Friedmann *et al.* (1998, p. 30) ressalta que “as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos”.

De modo a contribuir para a formação e o desenvolvimento infantil, Friedmann *et al.* (1998), destaca que essa atividade lúdica, possui uma estrutura que se destaca em cinco aspectos que vão guiar o momento da brincadeira no dia a dia da criança.

O primeiro aspecto a ser destacado, é o espaço e o tempo destinado para o brincar. A criança precisa ter um lugar exclusivo, onde desenvolva suas habilidades, por isso, tanto na escola como dentro de casa, ela precisa especialmente de um espaço que contribua no seu desenvolvimento, bem como ter um tempo para que ela desenvolva essa atividade, não ficando restringida a somente um momento do dia, mas sim a todo momento que ela se sinta com vontade de brincar. Cada brincadeira, se caracteriza e possui significado, a partir do tempo e do espaço destinados ela.

Friedmann *et al.* (1998) traz como segundo aspecto da estrutura, os jogadores. Para estabelecer as interações e relações sociais, é preciso determinar e pensar com quem a criança brinca e se brinca com crianças da mesma idade. Dessa forma, a

criança determina as interações sociais no decorrer das atividades e as mesmas, são essenciais e primordiais para seu desenvolvimento.

Como terceiro tópico da estrutura, a autora destaca os objetos e/ou brinquedos, que são os meios fundamentais que ligam, na maioria das vezes, a criança ao brincar. Nesse aspecto, Friedmann *et al.* (1998, p. 31) aborda que o brinquedo, como um objeto, pode ser visto “como [...] potencial de solidão e consolação; [...] que estimula a autonomia ou associação do coletivo; [...] de realização, cooperação e progresso; como novidade, [...] de distração ou informativo”. Portanto, os brinquedos têm a sua própria influência e, como resultado, existem maneiras diversas de jogar ou de se brincar, bem como caminhos lógicos que a criança vai fazer para chegar em determinado resultado da brincadeira.

Em quarto aspecto, há as ações do sujeito, físicas e mentais, na qual a criança só vai desenvolver a brincadeira, a partir do momento que ela fazer as suas próprias ações e isso ocorre desde quando ainda é muito pequena. Conforme acontece o seu crescimento, as suas ações ficam mais concretas, “havendo um desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais” (FRIEDMANN, *et al.*, 1998, p. 31). Para tanto, a partir do momento que a criança cresce, ela adquire significado aos objetos e isso ajuda com que ela forme novos brinquedos e novas brincadeiras.

Como quinto e último aspecto da estrutura, temos destacado por Friedmann *et al.* (1998), uma relação meio/fins. Nessa estrutura, a autora aponta que é importante identificar se essa atividade se constitui como um meio para alcançar um determinado fim (objetivos pedagógicos específicos) ou se a brincadeira é um fim em si mesma (diversão, espontaneidade). De um modo ou de outro, haverá mudança no caráter da brincadeira. (FRIEDMANN, *et al.*, 1998).

Essas cinco estruturas mencionadas por Friedmann *et al.* (1998), contribuem significativamente para, tanto a criança como o professor, entenderem o processo da brincadeira, bem como a contribuição no desenvolvimento da criança, tendo como base, os meios que auxiliam no desenvolvimento das potencialidades infantis.

O brincar e a sua estrutura, se interligam, também, no brincar dos animais. A autora Moyles (2002) ao enfatizar que o brincar é um papel tanto dos seres humanos como também dos animais, vai ao encontro do que explana Huizinga (1938, p. 5) ao dizer que “os animais brincam tal como os homens”. Ambos, experenciam diversos propósitos e situações, reconhecendo as copiosas maneiras de se tornar alguém brincante.

Por outro lado, os adultos, muitas vezes, não entendem do que as crianças brincam ou porque estão brincando daquela maneira, pois a forma com que brincam na vida adulta, é diferente da maneira em que brincavam quando menores. Nesse sentido, Moyles (2002, p. 11) coloca que

a maioria dos adultos deixa de reconhecer [...] quanto eles próprios brincam em sua vida adulta, e a menos e até que possamos aceitar esse brincar e valorizá-lo em suas muitas formas, será difícil para alguém valorizar o brincar das crianças como algo além de uma atividade ociosa.

A brincadeira da criança tem todo um contexto, uma adequação, que se torna algo totalmente humano. Através do brincar, a criança descobre aquilo que está no seu meio e também, imita o adulto através da brincadeira usando a sua criatividade. Os adultos mudam sua personalidade, mesmo que seja conscientemente ou inconscientemente, mostrando um novo olhar para a criança.

Stone (1982, p. 10) *apud* (MOYLES, 2002, p. 12) considera o brincar como algo prioritário na vida criança, ao destacar que “o brincar é recreação... porque ele recria continuamente a sociedade em que é executado”. Nesse sentido, por meio do brincar, a criança aprende sobre a sociedade e também cria uma nova forma de viver dentro dela, a partir de sua idealização da realidade.

Além do contexto adulto familiar, o cenário educacional também tem um grande papel na brincadeira da criança, pois não possibilita somente um espaço de aprendizagem como também um espaço de exploração e desenvolvimento, em que há outros adultos (professores) competentes que aprendem e reconhecem as necessidades e subjetividades das crianças.

Conforme Moyles (2002) explicita, nesse âmbito educacional, através da brincadeira, os docentes são capazes de identificar em qual etapa da aprendizagem a criança se encontra e como está o seu desenvolvimento geral e a partir disso, criar novas possibilidades de aprendizagem, além do contato afetivo e emocional com as crianças.

Em consonância, Loizos (1969, p. 275) *apud* (MOYLES, 2002, p. 14) coloca que “longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre” ... o brincar, em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda atividade social posterior”. Portanto, o brincar propicia um conhecimento que, subsequentemente, a criança vai usar em sua vida adulta.

Para mais adiante, além de contribuir significativamente na aprendizagem infantil, o brincar também auxilia a criança a desenvolver uma autoconfiança, uma autonomia e ajuda nas interações sociais, tornando a criança a ser empática com os demais e faz com que a mesma explore os diversos conceitos que a rodeiam. Moyles (2002, p. 22) ainda ressalta que:

Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas [...]. Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quando for necessário para a confiança do domínio. Além disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações.

O brincar, por outro lado, de modo a não ser somente uma atividade infantil, também está presente no trabalho em que os adultos se encontram, em que não importa como estão aliados naquela tarefa, mas brincam para se distrair.

Independente, sendo o brincar adulto ou o brincar infantil, ele possui objetivos para aquela ocasião, ou seja, por que quero brincar disso nesse momento? A característica do brincar “não é o conteúdo, e sim o seu modo. [...] é uma abordagem de ação, não uma forma de atividade” (BRUNER, 1977, p. v.) *apud* (MOYLES, 2002, p. 24).

Toda brincadeira depende da qualidade do brincar, ou seja, depende da qualidade em que a criança atribui a ele. As crianças tem a oportunidade de brincar livremente com materiais e objetos em diversas ocasiões que com tempo suficiente, faz com que explorem as suas propriedades, qualidades e funções.

A criança brinca de diversos modos e essa brincadeira gera movimentos repentinos e torna-se um modo de demonstração de seu corpo. Nesse sentido, “[...] nesse brincar há um ser expressivo, um corpo que se movimenta e precisa ser integrado às demais ações do cotidiano educacional” (CAMARGO, 2014, p. 37).

O brincar possui várias formas de ser executado pela criança, entre eles está o brincar corporal, o brincar livre e o brincar dirigido. Esses três modos de brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois cada um contribui para a seu crescimento enquanto exploradora e protagonista da sua infância. Além disso, envolvem processos mentais que contribuem para que elas conheçam os processos que as fazem pensar e executar a brincadeira.

No brincar livre, a criança detém de objetos em que ela mesma pode fazer o que quiser com ele, tendo uma autonomia própria, sem ter alguém dizendo a ela o que fazer ou como fazer. Esse brincar livre, permite o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade, pois instiga a criança a pensar no que ela quer brincar naquele momento.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, o brincar livre “não significa a atividade da criança quando ela se ocupa espontaneamente de algo sem um objetivo prévio” (SAKAMOTO, 2019, p. 134), mas sim como está relacionado às brincadeiras, jogos e companhias que a criança escolhe com vontade livre.

Entretanto, em algumas instituições escolares, o brincar livre fica restrito somente na hora do recreio e mesmo assim há um certo controle na rotina da criança, impossibilitando que a criança usufrua da sua autonomia e do momento que ela tem para brincar e se descontrair fora do ambiente da sala de aula. Portanto, assim como respaldam Santos, Real e Weber (2017, p. 12286),

O que muitos professores não percebem é que quando a criança está brincando livre ela também está aprendendo. Essa forma de brincar estimula a capacidade individual da criança, proporciona situações imaginárias, oferece prazer e diversão, dá liberdade e autonomia e causa motivação interna.

Outro brincar mencionado, é o brincar dirigido. Esse modo de brincar pode ser uma atividade lúdica, porém é aquele mediado pelo professor, no qual há regras e um modo certo de como brincar, com materiais, papéis, jogos, etc., impostos pelo docente.

Nesse exemplo de brincar, o docente tem o total controle daquilo que a criança vai brincar, colocando para a criança os devidos objetos que ela pode usar naquele momento, ficando restrito a somente um tipo de brincadeira e não podendo soltar seu modo livre de brincar.

Portanto, Henriques (2019, p. 38) baseada em Brock *et al.* (2011), aponta que a diferença entre o brincar livre e o brincar dirigido

[...] prende-se com o facto de, no brincar livre, existir pouca ou nenhuma intervenção do adulto, enquanto no brincar estruturado existe uma

intervenção mais regular por parte do adulto, sendo este que inicia, controla e desenvolve a brincadeira.

Semelhante a eles, outro brincar que se destaca, é o brincar corporal. Por muito tempo, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito das instituições de ensino, o brincar corporal foi historicamente negligenciado, tendo restrição nos movimentos das crianças. Essas restrições estão ligadas a cultura diferentes e trazem consigo as diversas maneiras e histórias de se movimentar corporalmente.

Camargo (2014) destaca que esse brincar, no contexto escolar, é considerado um dos meios de ajudar as crianças a obter uma educação integral. Segundo a autora, esse brincar possui benefícios tanto no desenvolvimento como no processo de aprendizagem da criança.

Para Camargo (2014, p. 56) o brincar corporal “caracteriza-se como uma das formas mais representativas do lúdico”. Para a criança compreender a si mesma e desenvolver sua própria confiança, ela precisa desenvolver sua autonomia, e para isso acontecer, ela necessita do brincar corporal, atividade lúdica a qual cabe ao educador propiciar momentos em que haja o desenvolvimento de sua aprendizagem, além de abordar os valores sociais, morais, físicos, intelectuais, estéticos e éticos.

A criança ao se movimentar com seu corpo executa gestos. Guimarães (2008), discorre que Vygotsky (1984) aponta os gestos como indicador de todo processo de aprendizagem que a criança exerce no momento em que ela se torna pertencente dentro de uma sociedade.

O corpo é o suporte, é a expressão de sentimentos, é a comunicação. O corpo da criança canta, dança, brinca, chora, se movimenta e fala. Para a autora Rabinovich (2007), o corpo da criança é o primeiro brinquedo, pois é a partir dele que ela representa as brincadeiras.

O corpo, o gesto e o brincar estão relacionados com o desenvolvimento infantil. No que concerne a esse desenvolvimento, as autoras Pereira, Amparo e Almeida (2006), em seu texto “O brincar e suas relações com o desenvolvimento”, trazem algumas concepções através dos olhares e dos estudos de Piaget, Wallon, Vygotsky e Leontiev.

Para Pereira, Amparo e Almeida (2006), o autor Piaget, traz uma abordagem voltada para o desenvolvimento cognitivo. Para ele, o jogo diz respeito aos aspectos das estruturas mentais, que segundo ele, se dividem em: jogos de exercício sensório-motor, jogos simbólicos e jogos de regras.

Nos jogos de exercício sensório-motor, ocorre o primeiro contato da criança com qualquer tipo de brincadeira, no qual ela pratica gestos claros, tendo uma finalidade para si mesma.

Os jogos simbólicos, destacam-se a atividade que a criança faz de associar e transformar a realidade, visando reproduzi-la de acordo com os seus desejos. Nesse modelo, ela irá se expressar, realizar seus sonhos e fantasias, revelando conflitos, medos e ansiedades, como também aliviando tensões e frustrações, assim como na brincadeira de faz-de-conta.

No que se refere aos jogos de regras, é aquele que possui um conjunto de ordens impostas por qualquer grupo, tendo um caráter social. Nesse aspecto, é notório que o declínio de estágios do pensamento egocêntrico de uma criança, permite com que ela desenvolva relações emocionais e sociais, o qual dá origem ao jogo de regras, fazendo parte até mesmo na sua idade adulta.

Para Wallon, segundo Pereira, Amparo e Almeida (2006), o jogo possui uma finalidade sem fim, ou seja, por não ter um alvo externo a ele, torna-se uma coisa chata, perdendo o seu sentido de ludicidade quando se torna funcional. A criança, por outro lado, desfruta das atividades como sendo uma porta libertadora para o seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Wallon, o jogo possui quatro distinções, sendo eles, os jogos funcionais, que se referem aos movimentos das pernas, braços e construção de ruídos; os jogos de ficção, no qual o brincar vem a partir da interpretação da criança sobre algo ou alguém; os jogos de aquisição, que é o momento em que a criança passa a entender imagens, cenas, coisas, etc.; e os jogos de fabricação, na qual a criança cria coisas a partir dos objetos que ela tem a seu dispor.

Na visão de Vygotsky, segundo Pereira, Amparo e Almeida (2006), o brincar é visto como uma atividade essencial no desenvolvimento e no processo de maturidade infantil, no qual tem-se o brinquedo como uma fonte de desenvolvimento nesse processo.

Vygotsky separa as brincadeiras por grupos, no qual no primeiro grupo, destaca-se as brincadeiras em que a criança brinca, joga, chacoalha e pega os objetos e partir dessas ações, aprende a olhar, escutar e se afastar. No segundo grupo, encontra-se as brincadeiras em que a criança se esconde e foge, no qual a permite a aprender sobre localização, movimentos e orientação sobre o meio em que se encontra. Nesse grupo, se destaca o fato de a criança fazer imitação daquilo que ela

enxerga nos adultos e como ela imagina o mundo pelo olhar adulto. No terceiro e último grupo, as brincadeiras convencionais, que são aquelas que possuem regras e ações no qual a criança deve seguir para dar continuidade à brincadeira.

As brincadeiras de imaginação possuem regras, assim com um jogo que também possui regras e situações imaginárias. Nesse sentido, o brinquedo faz com que a criança forme um novo desejo a partir do seu papel nos jogos e nas regras.

Sob o olhar de Leontiev, segundo Pereira, Amparo e Almeida (2006) o brincar é a atividade crucial na infância pré-escolar. Em sua concepção, o jogo possui diversas vertentes e transições no desenvolvimento da criança no seu processo escolar. O primeiro de sua vertente, são os jogos com regras explícitas, no qual a criança dá uma atenção maior no objetivo e nas regras do jogo, deixando o papel e o sentido lúdico de lado.

Em segundo ponto, destaca-se os jogos tradicionais que são aqueles que possuem regras nítidas. Ainda que a motivação do jogo permaneça voltada para o próprio processo lúdico, o objetivo é atuar como elo de ligação entre o processo e a criança, fazendo com que a ludicidade ali presente, tenha um determinado resultado.

Leontiev usa como terceira vertente, os jogos com objetivos. Nesse modelo de jogo, a criança pode fazer sua própria autoavaliação e também avaliar as ações dos outros, a partir dos resultados que se alcançou no jogo. Ela avalia como foi seu processo até chegar no objetivo final, comparando com as ações dos outros envolvidos.

Outro tipo de jogo usado por Leontiev, é os jogos de duplo propósito, no qual a criança ao dominar a regra, domina seu respectivo comportamento, aprendendo a controlá-lo. Além disso, esse modelo de jogo, também agrega a uma importante etapa no desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que é um componente moral de sua atividade.

Os jogos limítrofes, destacam os jogos de transição. Esses jogos, também chamado dos de jogos dramatizados, são aqueles que se diferenciam dos jogos de interpretação de papéis e das primeiras dramatizações por não buscarem generalizar as atividades do personagem recontado, mas por outro lado, reproduzem o que há de típico nele sem imitação direta ou mimetismo

Como última vertente e considerado como forma de transição, Leontiev destaca o jogo de fantasia. Nele há a presença somente do sonho, não existindo regras ou objetivos a serem seguidos. A criança define a ela mesmo, aquilo que ela fantasia.

Essa fantasia proporciona para a criança sentimentos que se desenvolveram a partir de experiências e que se manifestam quando ela fantasia alguma situação.

Essas considerações teóricas, apontam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, visto que fornece um dos principais meios de conexão entre a evolução histórica e pessoal da criança. Ao considerar o brinquedo e a brincadeira, é preciso notar como estão ligados a cultura da criança, pois representam aquilo que está em torno dela.

Desse modo, a criança ao exercer a atividade do brincar durante o seu desenvolvimento, tem um acesso e uma interação entre a cultura e sua singularidade, afinal ela está inserida em um contexto no qual há diversidades e valores que a ajudam a desenvolver os seus conhecimentos cognitivos, emocionais e também sociais.

2.2 O BRINCAR E A LINGUAGEM

Para falar sobre o brincar e a linguagem, nos baseamos na autora Moyles (2002). A linguagem está presente na vida da criança desde seus primeiros segundos de vida. A cada momento que passa, essa linguagem se aprimora a cada instante, uma vez que possibilita para a criança, a comunicação com aqueles ao seu redor.

Ao entrar na escola, a criança já possui sua própria linguagem, visto que ela vem de um contexto familiar que a ensina formas de se comunicar, tanto por meio não-verbal como pelo meio verbal. Nesse sentido, a família acaba se tornando uma simplificadora no seu processo de aprendizagem, pois viabiliza um canal de ensinamentos antes mesmo da criança ser inserida no contexto educacional.

Moyles (2002) aponta que a linguagem, orientada pelo adulto, faz com que a criança desenvolva e oriente seu próprio meio de comunicação. Essa linguagem instiga o seu desejo infantil de brincar. Neste viés, “as situações lúdicas proporcionam um contexto muito apropriado para o desenvolvimento da linguagem especialmente nos domínios cognitivo e afetivo, [...] em relação às atividades de desempenho de papel” (MOYLES, 2002, p. 51).

De modo a contribuir no processo de aprendizagem, o brincar estimula o desenvolvimento da linguagem infantil como também enriquece e revoluciona o vocabulário da criança, ou seja, por meio do brincar, ela conversa e interage consigo

mesma e com os outros, aprimorando cada vez mais o seu meio de comunicação, pois aprende palavras novas e novos meios de se interagir com os demais.

A criança, ao desenvolver a sua própria linguagem e as suas próprias palavras, descreve e expressa seus sentimentos, como também amplia seu repertório de imaginação, pois passa a narrar e contar as histórias que estão em sua mente, tornando possível brincar com aquilo que ela está imaginando.

Além disso, ao conversar com uma criança fora de um ambiente “pedagógico” e sim em um momento em que a criança está brincando, muitas vezes, nos permite descobrir e esclarecer aquilo que ela guarda pra si mesma, pois de forma espontânea, a criança conta sobre alguma situação em que ela passou ou está pensando no momento, nos ajudando a interpretá-la e ajudá-la de modo acolhedor e significativo.

Moyles (2002, p. 53) coloca que “as crianças pequenas aprendem a linguagem: às vezes mais de uma linguagem. Elas também aprendem *por meio* da linguagem. Mas elas também raciocinam e se comunicam *com* a linguagem”. Isso ocorre, mais precisamente, no ambiente em que a criança está brincando, pois a linguagem está inerentemente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que a permite a desenvolver imagens mentais, conforme sua brincadeira vai acontecendo.

O papel do professor nessa relação do brincar e a linguagem, precisa ser de explorar aquilo que a criança sabe e que tem como meio de comunicação, nesse caso a linguagem, mesmo que seja uma tarefa difícil de se fazer. Esse papel será realizado a partir do brincar dirigido, que Moyles (2002, p. 54) destaca que

os professores terão a oportunidade de aumentar o vocabulário, discutir processos lúdicos anteriores, e, de modo geral, ampliar o pensamento da criança por meio de discussões e conversas. As oportunidades de explorar as respostas, os entendimentos e mal-entendidos das crianças vão ocorrer na atmosfera mais relaxada do segundo momento de brincadeiras e nos posteriores, quando o diálogo provavelmente será mais significativo e temporalmente relacionado.

Moyles (2002) salienta que muitos professores informam e ensinam desvalorizando a linguagem que a criança possui. Muitas vezes, acabam interrompendo e destruindo o momento de brincadeira em que a criança está produzindo uma linguagem e uma comunicação significativa. Mesmo com as experiências carregadas por anos de trabalho, ainda há traços que isso acontece no ambiente escolar.

Isso concerne ao campo de linguagem que as crianças desenvolvem, dada como um princípio de compartilhar e comunicar experiências entre elas e entre professor e a criança. No entanto, Moyles (2002, p. 55) ressalta que “devemos ver e tratar as crianças como indivíduos tentando compreender a situação em que se encontram”, desse modo, não é só olhar para linguagem como meio de comunicação, mas ver que é por meio dela que a criança compreende o que acontece em sua volta, assim como também expressa seu modo de ser e de agir, seja brincando ou falando.

Por outro lado, ao invés do professor impor situações e fazeres para a criança, ele pode formular um modo de discutir oralmente com ela através do brincar linguístico, tornando a comunicação entre ambos mais verdadeira e com sentido. Desse modo, além de não trazer algo escrito como forma de avaliação, o professor terá feito parte do processo de aprendizagem por meio do brincar. (MOYLES, 2002).

Em contraponto, não se sabe ao certo o que é feito realmente com as crianças, por isso, o modo de avaliação no papel, transmite um sentimento de segurança no professor, pois é algo registrado da aprendizagem da criança. No entanto, isso não dá a oportunidade da criança se expressar por ser algo “decorado” e colocado no papel, no qual a criança escreve aquilo que o professor quer ler. Portanto, por meio da brincadeira, é possível que o professor explore os rabiscos feito por ela e entenda como uma forma de comunicação e conhecimento que ela adquiriu.

Sendo assim, Moyles (2002, p. 57) corrobora que

Não é necessária uma longa lista de atividades lúdicas e lingüísticas a serem oferecidas pelos professores. A maioria dos professores é capaz de oferecer atividades para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização das crianças e também livros podem ajudar tal desenvolvimento [...]. Basicamente, é uma questão de levar a sério as atividades lúdicas e tratar com seriedade e respeito as crianças que estão brincando.

Quando brinca com a linguagem, a criança entende o sentido e os significados das coisas, e isso se esclarece quando a mesma cria seu próprio sentido de senso comum. Além disso, ela acaba se envolvendo com aquilo que desperta sua curiosidade e isso faz com que procure e aprenda novas palavras através do brincar.

Ao pensar e promover atividades de linguagem através do brincar, o professor estará encorajando à criança a desenvolver seu próprio vocabulário e a formular palavras que antes não eram de seu conhecimento. Portanto, ofertar essas atividades “[...] deve então legitimar o brincar com palavras e tornar engraçada a noção das

palavras, e a escola, deve tornar isso menos sério e mais intencional” (MOYLES, 2002, p. 61-62).

Nesse sentido, o brincar sobre a linguagem, proporciona para a criança o contato com as palavras, e isso acontece a partir do momento em que ela tem contato com algum livro de história, o qual também favorece uma grande e valorosa fonte para a imaginação.

Do mesmo modo, a linguagem, no momento da brincadeira, também está presente em situações em que a criança interage com outras, com brinquedos e também consigo mesma.

Uma das áreas infantis que explora o desenvolvimento e as habilidades da criança, é quando ela brinca de faz-de-conta, por exemplo. Para Moyles (2002, p. 62), essa forma de brincar de faz-de-conta “proporciona às crianças não apenas a oportunidade de começar de onde elas “estão” atualmente, como também de usar suas experiências reais e imaginárias para a linguagem e a aprendizagem”.

No brincar de faz-de-conta, a criança coloca em prática a sua imaginação, se passando por aquilo que ela gosta ou aquilo que quer ser quando for adulta. Nessa brincadeira, ela veste roupas, coloca acessórios e usa sapatos que encontra para simular aquilo que ela imagina.

Ao fantasiar a brincadeira, a criança cria habilidades de encenar e narrar histórias, além de criar um pensamento mais avançado da linguagem por meio do brincar. Essa capacidade é “[...] como a linguagem inicial e como o reconhecimento do “eu”, um componente básico da atividade simbólica da criança [...]” (SMITH, 1988, p. 109) *apud* (MOYLES, 2002, p. 62). Portanto, essa capacidade caminha junto com a criança em cada brincadeira, estando ligadas ao desenvolvimento e a construção de novas linguagens.

Moyles (2002, p. 62) ainda acrescenta que, na maioria das vezes, esse “[...] brincar de faz-de-conta, especialmente envolvendo o uso da linguagem para explorar os conceitos e imagens criados dentro da criança, pode ajudá-la a aprender alguma coisa sem experienciá-la por si mesma, por exemplo, que o fogo queima”.

Carvalho (2009) destaca que esse brincar de faz-de-conta, está ligado e se encontra como base central “na relação da produção e apropriação da cultura pela criança [...]” (CARVALHO, 2009, p. 40), ou seja, está ligada na experiência que a criança vai adquirir através de sua imaginação, interpretação, construção,

transformação e conhecimento de mundo, a partir daquilo que ela vivência através desse brincar.

Logo, as brincadeiras desenvolvidas pela criança, permitem com que ela crie um ambiente propício para a linguagem e para o brincar, de modo com que ambos sejam explorados e vivenciados por ela, de maneira significativa e prazerosa, dando a ela oportunidades de conhecer o mundo como também de criar o seu próprio.

Assim como tratado no decorrer deste tópico, o brincar e a linguagem são necessários para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que ela brinca com a linguagem e também usa a linguagem para compreender e enriquecer o seu vocabulário, além de fazer o uso de atividades lúdicas para conseguir se expressar a partir da linguagem.

Apesar de que a criança desenvolva uma linguagem através do brincar, o intuito não é de que ela vai aprender a ler e escrever, mas pelo contrário, ela passa a valorizar a sua linguagem mediante do brincar, como uma forma de se comunicar e compartilhar suas ideias e suas imaginações com aqueles que interagem junto a ela.

Portanto, explorar a linguagem através do brincar e o brincar através da linguagem, faz com que a criança amplie seu repertório de comunicação, conheça o mundo real como também coloque em prática o seu mundo fictício, conheça outras pessoas e se expresse de forma livre e espontânea, fazendo com que os que a cercam, a compreenda e participe do seu processo de aprendizagem, além de fazer parte da sua evolução, mostrando que a criança é a protagonista de todo o seu conhecimento.

2.3 A LUDICIDADE E O PAPEL DO EDUCADOR

Para Luckesi (2014), o termo Ludicidade ainda segue em construção, tanto em seu significado quanto em compreensão e abrangência de assuntos que o tema compreende. Sobre o tema, ele explica que “todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando [...]” (LUCKESI, 2014, p.13-14).

Percebemos que a ludicidade não é regrada e não tem o mesmo sentido para todos, a atividade para ser lúdica precisa divertir o praticante e trazer prazer a ele, o que pode variar muito de acordo com a vivência de cada um.

Para a autora Rau (2013), a ludicidade enquanto parte da educação, é capaz de asseverar a evolução humana tendo base nas interações sociais que o indivíduo executa, como também as motoras e as culturais. A ludicidade trabalhada no âmbito escolar, é uma grande desenvolvedora de sentimentos, e por isso que oferecida através de desenhos, dança, arte, etc., torna significativo aquilo que precisa ser estudado e passado para a criança.

O brincar vem da ludicidade e nela estão inclusos os jogos, as brincadeiras, as fantasias, a imaginação, etc. Esses elementos são grandes auxiliares no processo formativo e no ensino-aprendizagem da criança, pois com eles, passam a interagir com objetos e regras envolvidos no seu cotidiano.

Nesse sentido, Rau (2013, p. 30) discorre que o ato lúdico a partir da prática pedagógica

não pode ser considerada uma ação pronta e acabada que ocorre a partir da escolha de um desenvolvimento de jogo retirado de um livro. A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

Luckesi (2014) aponta que para o educador atuar a partir da ludicidade, ele precisa estar atento às suas demandas e as suas reações e emoções, como também estar atento as ações e reações que as crianças esboçam ao presenciar o que é oferecido a elas.

Para Fortuna (2005), o educador, ao colocar em prática no seu cotidiano a ludicidade, leva em consideração aquilo que foi passado a ele enquanto ainda era uma criança, fazendo com que recorra para aquilo que aprendeu com seus professores quando ainda era menor. Isso é um aspecto importante na formação lúdica do educador, pois colocam em práticas as experiências obtidas tanto na infância como na formação pessoal.

Essas vivências e trocas de experiências adquiridas durante a vida do educador, complementam a base de conhecimento que vai auxiliar na compreensão da infância de seus alunos, a partir de sua própria infância e o seu contato com a ludicidade.

A brincadeira, que por sua vez, é uma grande facilitadora no processo de aprendizagem da criança, precisa ser refletida na proposta pedagógica do educador,

pois é um ato sério e precisa acompanhar a evolução que rodeia o ambiente em que a criança está inserida.

Do mesmo modo, assim como mencionado anteriormente, a brincadeira faz parte do universo lúdico, e para proporcionar uma prática para as crianças baseadas nas brincadeiras, o educador tem a possibilidade de usufruir de jogos como recursos no processo de ensino-aprendizagem infantil.

Para que essa aprendizagem infantil seja significativa, é preciso que haja um ambiente lúdico destinado para a sua vivência, ou seja, “um ambiente no qual ela tenha a oportunidade de escolher os jogos, os materiais e o modo de explorar e criar suas brincadeiras” (RAU, 2013, p. 42).

A ludicidade como instrumento da prática pedagógica, atende os interesses e desejos tanto do educador como do educando. Para isto, se torna indispensável a utilização de diferentes recursos e meios nesse processo pedagógico, bem como exemplos do cotidiano da criança, pois qualquer proposta pedagógica precisa estar interligada com aquilo que a criança vê ou conhece.

Nesse sentido, com base nas vivências que a criança carrega desde seus primeiros anos de vida, o educador precisa estar atento e observar o que a criança está desenvolvendo com aquela brincadeira e com aquele jogo, bem como observar como é a ação das crianças em relação a ludicidade.

Sob esta ótica, Rau (2013, p. 63) acentua que:

Essa observação envolve a duração e o envolvimento das crianças nos jogos e evoca a possibilidade de estimular suas potencialidades, como a criatividade, a autonomia, a criticidade e a expressão ao desenvolver diferentes formas de linguagem e também os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Nesse caso, para trazer o envolvimento infantil e fazer com que as crianças exercitem a autonomia, a criatividade, os educandos precisam encontrar caminhos que reconheçam as necessidades que as crianças encontram enquanto sujeitos sociais, pensando em como fazer que essas necessidades estejam presentes em suas metodologias de ensino.

Em vista disso, ao elaborar suas metodologias de ensino, o educador precisa entender o quanto a ludicidade, os jogos e as brincadeiras tradicionais são vitais no âmbito escolar, uma vez que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e social

da criança, pois muitas das crianças estão focadas em jogos tecnológicos, o que acaba atrapalhando esse desenvolvimento motor.

Desse modo, o educador ao fazer o uso da ludicidade em sua prática pedagógica, deve considerar o brincar e não só direcionar essa prática somente para a brincadeira, pois o brincar ligado ao lúdico, trabalha diversas áreas do conhecimento. Portanto, o lúdico como recurso da prática pedagógica precisa ser usado em diferentes momentos, pois ele estimula as aprendizagens dos alunos (RAU, 2013).

Dessa forma, para atuar com uma prática pedagógica baseada no lúdico, o educador não esgota seus conhecimentos somente naquilo que foi estudado durante sua formação, ele continua aprendendo com suas vivências e com aquilo que ele carrega consigo, pois o educador que também brinca junto com suas crianças, estimula o senso da realidade como também a imaginação, fazendo isso se tornar possível a partir das atividades lúdicas.

3 METODOLOGIA

No capítulo anterior, baseado em autores lidos e referenciados, apresentamos as especificidades que norteiam o brincar, bem como a sua contribuição no desenvolvimento infantil, partindo de alguns estudiosos importantes na área. Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos, os dados obtidos, como também será caracterizado os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Além disso, ainda neste capítulo, será aprofundado a análise e a discussão dos dados, que deram ênfase e corroboraram para a construção desse trabalho.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS

A pesquisa tem foco investigativo e está voltada em como o brincar está presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (EI) e como esse brincar potencializa o desenvolvimento da criança enquanto exploradora da infância, tendo em vista que esse brincar é um direito da criança.

Para tal, a presente pesquisa tem por base a análise qualitativa. A análise qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), “preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A análise qualitativa tem por considerar vários fatores que agregam a sua construção como, de onde veio os dados coletados, o que foi utilizado para realizar a pesquisa e também as concepções teóricas que embasaram toda a pesquisa. Gil (2002, p. 133) destaca, portanto, que “pode-se [...] definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Nesse sentido, esse estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Para Gil (2002, p. 41), a pesquisa de cunho exploratório tem como finalidade, “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. O autor ainda acrescenta que “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

Para desenvolver o trabalho, no capítulo 1 e no capítulo 2, foi feita a pesquisa bibliográfica e também o estudo do referencial teórico. Esse estudo se baseou em

materiais como livros, artigos científicos, teses, dissertações e monografias, que foram procurados em sites como Google Acadêmico, Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após concluir esse processo de referencial teórico, iniciamos o processo de construção da coleta de dados. Devido a pandemia do COVID-19, o nosso calendário do ano letivo se reduziu, deixando um tempo menor para a escrita da pesquisa, impossibilitando com que fossemos fazer a pesquisa diretamente nas salas de aula com as professoras.

Diante dessa situação, optamos por fazer a pesquisa online por meio do *Google Forms*, no qual elaboramos perguntas, abertas e fechadas (APÊNDICE A), em forma de questionário e enviamos para diversas professoras, tanto da cidade de Ponta Grossa/PR como também de Curitiba/PR e Castro/PR.

O questionário destinou-se para professores atuantes na Educação Infantil, tanto da escola pública como da escola privada. Para tanto, a participação dos professores foi feita via link do formulário, e foi voluntária, na qual assinalaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), aceitando ou não, participar da pesquisa.

A coleta de dados, via *Google Forms*, teve como objetivo compreender como o brincar está presente nas práticas pedagógicas e como é destinado para as crianças, se estão tendo um tempo somente para brincar ou não, juntamente com o objeto dessa pesquisa, que é o brincar na Educação Infantil.

O questionário, formulado por mim e pela orientadora, contou com diversas questões, variando entre a categorização dos sujeitos, turma em que trabalham, qual formação possuem e em qual rede trabalha. No geral, foram feitas 10 perguntas relacionadas ao objeto da pesquisa, o brincar na Educação Infantil, sendo uma delas destinada para o anexo de fotos, que ficaram a critério da professora.

Isto posto, para iniciar, realizar e contextualizar a análise dos dados, é preciso, antes de tudo, compreender e conhecer quem são as professoras participantes desta pesquisa, que será abordado na próxima seção secundária.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram professoras atuantes na Educação Infantil, que trabalham entre turmas que variam do infantil I ao infantil V, sendo de escola pública e escola privada, da cidade de Ponta Grossa (PR), Curitiba (PR) e Castro (PR). Ao todo, foram 10 professoras que participaram dessa pesquisa, sendo todas mulheres, com idades variantes entre 18 à 45 anos ou mais. Para iniciar a pesquisa, o objetivo principal para a escolha dos sujeitos, era de serem professoras atuantes com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para diferenciá-las umas das outras e salvaguardar as suas identidades, no decorrer da análise dos dados foi utilizado a palavra Prof^a (professora), seguido de letras de A até J de forma sequencial. No quadro 1, logo abaixo, é possível observar as características das professoras de forma clara e sucinta:

QUADRO 1 - Diferenciação das professoras participantes

(continua)

Participante	Idade	Cidade	Formação Inicial	Instituição que trabalha	Turma que trabalha
Prof ^a A	25 a 35 anos	Curitiba	Magistério e Pedagogia	Privada	Infantil V
Prof ^a B	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Pedagogia	Privada	Infantil V
Prof ^a C	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Pedagogia	Privada	Infantil I
Prof ^a D	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Pedagogia	Privada	Infantil III
Prof ^a E	35 a 45 anos	Ponta Grossa	Magistério, Cursando Pedagogia e Psicopedagogia	Privada	Infantil V

QUADRO 1 - Diferenciação das professoras participantes

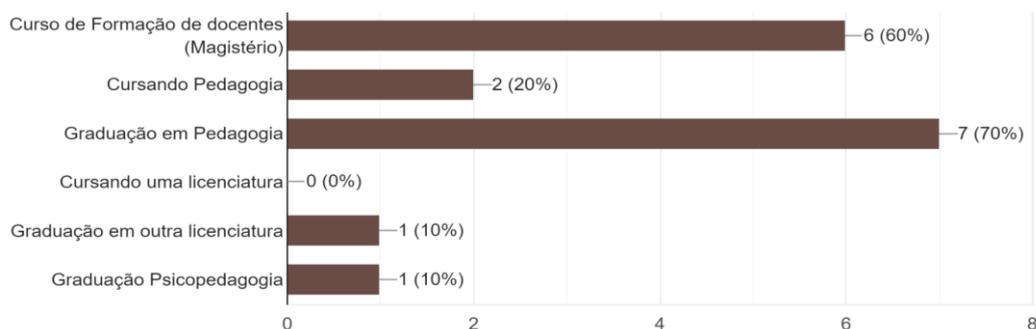
(conclusão)

Profª F	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Magistério e Pedagogia	Privada	Infantil III
Profª G	18 a 25 anos	Castro	Magistério e Cursando Pedagogia	Pública	Infantil IV
Profª H	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Pedagogia	Privada	Infantil V
Profª I	Mais de 45 anos	Ponta Grossa	Magistério e Pedagogia	Pública	Infantil II
Profª J	Mais de 45 anos	Ponta Grossa	Magistério e outra licenciatura	Pública	Infantil III

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para compreendermos as concepções das professoras participantes da pesquisa e como reflete em suas práticas pedagógicas, precisamos discutir, primeiramente, sobre a formação inicial que as docentes possuem. Esses dados podem ser observados no gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 - Formação inicial das professoras participantes



Fonte: A autora, gerado pelo questionário Google Forms (2022)

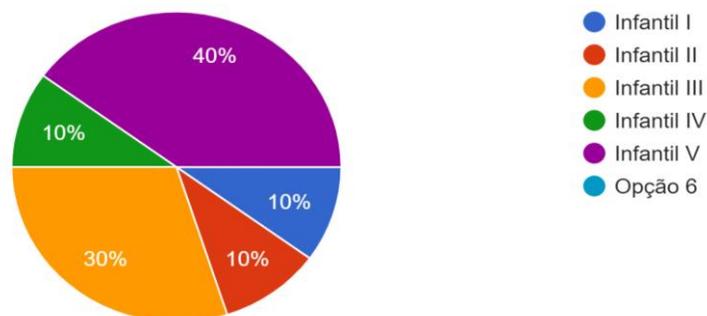
É possível perceber, com base no quadro 1 e no gráfico 1 que, das dez (10) professoras participantes, seis (6) possuem magistério e pedagogia ou estão cursando pedagogia, quatro (4) possuem formação somente em pedagogia, uma (1) delas possui outra licenciatura e uma (1) delas possui graduação em psicopedagogia.

Com base nesses dados, podemos destacar que, sobre a formação inicial das professoras atuantes da EI, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), no Art. 62, Lei nº 9394/96, traz que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No que tange às turmas destinadas a essas professoras, é possível analisar no gráfico 2 a seguir, que a maioria trabalha com turma de infantil V e as demais, trabalham com turmas variadas entre infantil I e IV.

GRÁFICO 2 - Turmas em que as professoras participantes atuam



Fonte: A autora, gerado pelo questionário *Google Forms* (2022)

Destacamos a Educação Infantil como uma importante etapa da educação básica, sendo organizada a partir da BNCC (BRASIL, 2017) em turmas de creche que corresponde as crianças de 0 a 3 anos, sendo Infantil I, Infantil II e Infantil III. E turmas de pré-escola que correspondem a faixa etária de 4 e 5 anos, turmas de Infantil IV e Infantil V.

Para mais considerações, na seção secundária a seguir, é apresentado e feito a análise dos dados obtidos, a partir da participação e resposta das professoras, tendo como destaque o brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

3.3 E AS CRIANÇAS... BRINCAM! O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção secundária, é apresentada a análise dos dados obtidos. Para fazer o levantamento, a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos por meio do questionário, nos baseamos e organizamos os dados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para compreender tal categorização, é possível analisar o quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - Organização dos dados obtidos na pesquisa dividido em categorias

CATEGORIA 1 - O brincar como um direito	CATEGORIA 2 - O papel do adulto frente ao brincar	CATEGORIA 3 - Desafios e possibilidades encontrados nas práticas pedagógicas
<p>Subcategorias</p> <p>3.3.1.1 O direito do brincar e sua participação no desenvolvimento infantil.</p> <p>3.3.1.2 A importância do brincar no desenvolvimento infantil.</p> <p>3.3.1.3 A presença do brincar nas práticas pedagógicas.</p> <p>3.3.1.4 Como o brincar está organizado na rotina infantil.</p>	<p>Subcategorias</p> <p>3.3.2.1 O brincar na formação acadêmica.</p> <p>3.3.2.2 O papel do adulto mediante ao brincar.</p> <p>3.3.2.3 O tempo e o espaço destinado ao brincar.</p>	<p>Subcategorias</p> <p>3.3.3.1 O brincar e os desafios e possibilidades encontrados nas práticas pedagógicas: o relato das professoras.</p>

Fonte: A autora (2022).

Ademais, cada categoria foi analisada e discutida a partir do diálogo entre as respostas das professoras participantes, articulando os dados do questionário junto ao referencial teórico estudado ao longo do trabalho.

3.3.1 O brincar como um direito

Nessa categoria, trazemos a importância do brincar para o desenvolvimento da linguagem infantil, como também sendo um direito da criança enquanto protagonista

da sua infância. Trazemos o diálogo entre as respostas das professoras participantes, bem como uma discussão teórica baseada em BNCC (BRASIL, 2017), Moyles (2002), Fortuna (2005, 2013), Barros e Oliveira (2018), Camargo (2014), Falkembach (2007), Souza (2020), Régnier (2002), Kishimoto (2005) e Bilória e Metzner (2013) para corroborar nos aspectos apontados por elas sobre esse direito, sobre a sua relevância e como é organizado e está presente em suas práticas pedagógicas.

3.3.1.1 O direito do brincar e sua participação no desenvolvimento infantil

Assim como contemplado nos primeiros capítulos da pesquisa, o brincar é um direito próprio da criança e está previsto em vários documentos oficiais. Um desses documentos norteadores já citados anteriormente, por exemplo, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Quando questionadas sobre o que era o brincar em sua visão, várias professoras destacaram o brincar como sendo um direito da criança, a forma dela se expressar, o modo com que interage com o meio em que vive e que é a forma dela liberar a sua imaginação.

Essas respostas levantadas pelas participantes podem ser vistas na fala da Prof^a A e Prof^a B, quando destacam que:

Brincar é antes de tudo um direito da criança, e o que ela faz muito bem! É deixar a imaginação solta, é explorar e aprender. (Prof^a A)

O brincar é uma forma da criança se expressar utilizando sua imaginação. Na brincadeira a criança pode ser quem ela quiser. (Prof^a B)

Outro aspecto que podemos observar na fala da maioria das professoras, é como o brincar está ligado à imaginação, a criatividade e ao faz de conta. Moyles (2002, p. 83), destaca que “a criança, como “criadora” aparece na maioria dos contextos lúdicos [...] criam e recriam constantemente idéias e imagens que lhes permitem representar e entender a si mesmas e suas idéias sobre a realidade”. Para Kishimoto (2005, p. 39), a brincadeira de faz-de-conta “[...] permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas da brincadeira”.

Em outras palavras, a criança enquanto pertencente ao universo lúdico, explora a sua imaginação através das suas criações, pois colocam em prática aquilo que elas

imaginam, assim como quando brincam de faz-de-conta. O brincar de faz-de-conta, permite que a criança faça a união do seu imaginário com aquilo que é real. Nessa brincadeira, ela conhece novos mundos e coloca em prática aquilo que ela mesmo cria, assim como salientado no 2º capítulo desta pesquisa. O faz-de-conta pode ser observado nas fotografias 1 e 2 a seguir, no qual as crianças usam a massinha de modelar para fazer um bigode.

FOTOGRAFIA 1 – Quem sou eu?



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 2 – Brincando e imaginando



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

Essa brincadeira é ressaltada também, quando as professoras colocam quais estilos de brincar as crianças demonstram mais interesse. Como por exemplo, a Profª B, que traz que as crianças apresentam mais interesse “*nas brincadeiras de faz de conta! Imitando papéis da vida adulta. Como por exemplo: cozinheiros, pai e mãe, heróis e princesas!*”. Essa brincadeira também aparece na fala da Profª F, quando coloca que as crianças se interessam por “*brincadeiras mais livres*” e que podem usar a criatividade para brincar.

Esse exemplo pode ser observado na fotografia 3, 4 e 5 na qual as crianças estão brincando livremente com vários pedaços de toalhas unidas umas nas outras. Pode ser observado também, como estão brincando com o corpo em movimento, que é essencial para o desenvolvimento motor da criança.

FOTOGRAFIA 3 - Brincando em um contexto diferente



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 4 – Brincando e se expressando



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 5 – Interação com brincadeira



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

Através do brincar e da brincadeira, a criança aprende, se comunica e desenvolve a linguagem. Fortuna (2013), salienta que como modo de comunicação, o brincar engloba tanto a expressão de pensamentos inconscientes quanto a compreensão da realidade, que determina a condição linguística de cada um. Nesse sentido, esse brincar livre, com o resultado e um pouco de tempo, torna-se uma linguagem por si só, bem como favorece o desenvolvimento da linguagem da criança.

Percebemos essa compreensão na fala da Profª F, Profª H e da Profª I, quando apontam que:

Brincar é interagir com o meio, é aprender com as brincadeiras, aprender com o meio em que a brincadeira está inserida. Brincar é explorar a imaginação, a criatividade, o faz de conta. É permitir que a criança entre num mundo à parte. (Profª F)

Brincar é a linguagem da criança, se queremos acessá-las, precisamos aprender e nos permitir a brincar. (Profª H)

Através do brincar a criança aprende, estabelece relações sociais, autonomia, organiza emoções, e assim contribui para seu desenvolvimento. (Profª I)

A Profª I, coloca em sua fala que a criança aprende por meio do brincar, fato que venhamos trazendo ao decorrer do trabalho. O brincar dentro da escola motiva

as crianças a quererem aprender coisas novas, além de que permite com que ela desenvolva seu modo de ver o mundo.

Além disso, podemos destacar na fala da Profª F, quando salienta que brincar é interagir com meio, e assim como vimos no decorrer do trabalho, o brincar também é o momento de interação com os colegas e com quem está em volta. Na fotografia 6 a seguir, podemos observar a riqueza da interação na brincadeira das crianças.

FOTOGRAFIA 6 – Enriquecendo a brincadeira com a interação



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

Moyles (2002, p. 41-42), salienta que “o brincar na escola necessariamente motiva uma aprendizagem diferente [...]”, ou seja, a criança já chega na escola com maneiras distintas de brincar e dentro do ambiente escolar, ela se relaciona a outros ritmos e momentos diferentes que o dela e isso faz com que ela aprenda brincando a partir de seu comportamento e de suas relações interpessoais.

Tendo em vista como o brincar é um grande potencializador na linguagem infantil, a subcategoria a seguir, vai trazer o olhar das professoras sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

3.3.1.2 A importância do brincar no desenvolvimento infantil

No decorrer do trabalho, trazemos aspectos que envolvem o brincar como principal fonte no crescimento e amadurecimento infantil. Além de auxiliar nas áreas

afetivas, cognitivas, sociais, interacionais e físicas, o brincar, que também é trazido na fala de algumas das professoras, permite com que a criança desenvolva novas habilidades, assimile e internalize novos conteúdos.

De acordo com Barros e Oliveira (2018, p. 718),

a brincadeira faz com que a criança consiga edificar riquíssimas relações com seus pares e juntos fazem descobertas e adquirem novos conhecimentos, ela cria uma relação social com a sociedade que a cerca, fazendo com que a cultura a qual ela convive seja reelaborada, fazendo com que a criança se sinta pertencente aquele mundo.

O brincar tem um grande papel nas relações que a criança desenvolve com as outras crianças, pois através do brincar, ela socializa com quem está em sua volta e enriquece o seu diálogo a cada nova conquista realizada por meio da brincadeira.

Ao encontro disso, a Prof^a G, Prof^a H e a Prof^a I, refletindo sobre a importância do brincar na EI, colocam que:

O brincar desenvolve a socialização, diálogo e raciocínio das crianças. (Prof^a G)

É brincando que se aprende, o brincar respeitando as múltiplas linguagens da criança, brincar é essencial para o exercício da infância. (Prof^a H)

Estimula o desenvolvimento motor e emocional, vivenciando experiências, fortalecendo vínculos afetivos. (Prof^a I)

Tendo uma grande importância no crescimento infantil, o brincar possibilita que a criança socialize com outros, favorecendo o seu amadurecimento em todos os sentidos. Brincando, a criança experimenta sensações, sentimentos e vontades que surgem a partir das diferentes formas de brincar. Esse exemplo pode ser visto na fotografia 7 a seguir.

FOTOGRAFIA 7 - Vivenciando a brincadeira



Fonte: Foto disponibilizada pela Prof^a G, participante da pesquisa.

Assim como a Profª J coloca, o brincar “*faz com que desenvolvam aptidões, superem dificuldades de coordenação corpórea e cognitiva. Fundamental para um belo repertório imaginativo*”. Ou seja, a criança ao brincar, está se movimentando e ao se movimentar, ela constrói e imagina um mundo no qual ela faz parte e que pode conter tudo que ela quiser.

Esse ambiente que ela cria e até mesmo os ambientes que estão em volta dela, se tornam grandes fontes de conhecimento, pois quando está brincando nesses espaços, ela está aprendendo com eles. Nesse sentido, a Profª A e a Profª F trazem que,

Aprender em um ambiente prazeroso e de maneira espontânea é a melhor forma de aprender e se desenvolver. É essencial que as aprendizagens aconteçam da maneira mais prazerosa para a criança. (Profª A)

O brincar não reflete apenas em brincadeiras, através do brincar conseguimos nos desenvolver, aprender, interagir. Através do brincar a aprendizagem se torna lúdica, divertida, uma aprendizagem significativa. Através da brincadeira a criança desenvolve sua coordenação, aprende a obedecer regras, entende o conceito de dividir, emprestar. (Profª F)

Portanto, trabalhar esse brincar na rotina da criança, possibilita várias formas da criança se reconhecer e conhecer os outros indivíduos, além de proporcionar a ela, uma rica fonte de aprendizagens, pois com esse brincar, ela está interagindo com o meio, com os objetos, com tudo aquilo que ela encontra no seu caminho, bem como ajuda-a a aprender e reconhecer novos conceitos, expandindo sua sensibilidade e desempenhando a sua singularidade.

3.3.1.3 A presença do brincar nas práticas pedagógicas

Assim como trouxemos no capítulo 1 deste trabalho, as práticas pedagógicas guiam o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar, além de organizar, potencializar e analisar tudo aquilo que envolve o procedimento educativo infantil.

A presença do brincar na prática pedagógica, possibilita com que o docente desenvolva uma prática leve e lúdica para as crianças, visto que dessa maneira, o aprendizado que as crianças desenvolvem se tornam mais significativos através do brincar, além de deixar a criança vivenciar aquele momento. Esse exemplo pode ser

visto na fotografia 8, 9, 10, 11, 12 e 13 a seguir:

FOTOGRAFIA 8 - O aprendizado no lúdico



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª J, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 9 – Aprendendo em um ambiente diferente



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 10 – O lúdico e a aprendizagem



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 11 – Vivenciando a aprendizagem



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 12 – A interação no lúdico



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 13 – O lúdico com a natureza



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

As professoras, ao serem questionadas sobre a presença do brincar em suas práticas pedagógicas, colocam que acontece diariamente/cotidianamente e que

ocorre em vários momentos do dia, como em mobilização de conteúdos, como em recreações e realizações de atividades. Por exemplo, a fala da Profª I que traz que acontece “*em diversos momentos, até mesmo nos momentos do desenvolvimento da atividade pedagógica*”.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta a necessidade de se colocar as intencionalidades educativas junto com as práticas pedagógicas, pois são essas intencionalidades que proporcionam que o professor reflita sobre sua prática e sobre o que as crianças sabem e como elas aprendem. Baseando-se na BNCC, a Profª H coloca que

Minha prática é baseada em momentos e contextos brincantes. Ao planejar contemplo os objetivos da BNCC, busco ir de encontro aos interesses de aprendizagem das crianças de uma maneira brincante. (Profª H)

Promover uma prática que aguça a curiosidade das crianças, faz com que o professor reflita e compreenda sobre aquilo que a criança está aprendendo ou não, interpretando-a através do brincar, pois uma prática que tem o brincar como principal norteador, torna-se uma prática mais atraente e curiosa para as crianças, visto que se interessam mais por aquilo que é movimentado e não por algo parado.

O aprender está relacionado ao brincar. A forma mais fácil de introduzir uma explicação sobre o assunto é através da brincadeira, após isso, tudo fica mais fácil para a compreensão do aluno. Então, o brincar se faz presente na explicação, na realização da atividade, nos momentos livres, na leitura de um livro, na interação com um amigo, etc. (Profª F)

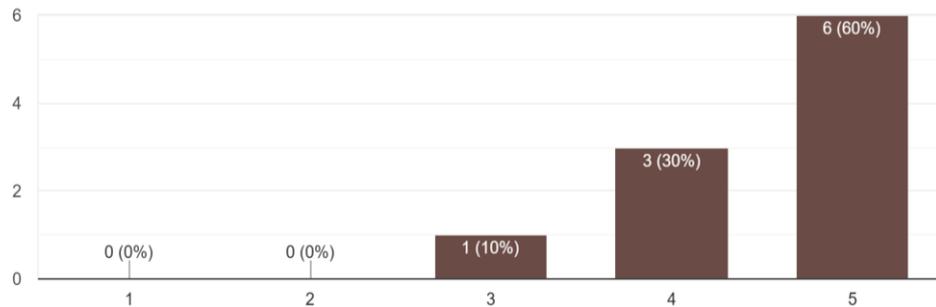
Segundo Falkembach (2007), os jogos e as brincadeiras usados pelos docentes nas práticas pedagógicas, fazem com que a criança estimule suas habilidades mentais, seu convívio com outras crianças, como também atraia diversos sentidos para si mesma.

Nesse sentido, desenvolver atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, é essencial para a criança se tornar independente e se tornar capaz de se expressar, pois, assim como já destacado, “toda a atividade que incorporar a ludicidade pode se tornar um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem” (FALKEMBACH, 2007, p. 1).

Além disso, para compreender a presença do brincar nessas práticas, questionamos as professoras como elas avaliam a presença do brincar em suas práticas pedagógicas. Pedimos para que marcassem em uma escala de 0 a 5, sendo

1 a menor e 5 a maior, a avaliação que consideravam pertinente em relação às próprias práticas. Vejamos o resultado no gráfico 3 a seguir:

GRÁFICO 3 - Autoavaliação do brincar na prática pedagógica



Fonte: A autora, gerado pelo questionário *Google Forms* (2022)

Se autoavaliar permite com que o sujeito reflita sobre aquilo que está fazendo no seu dia a dia e se o que é feito está dando o resultado esperado. Régnier (2002, p. 5) salienta que a autoavaliação

é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo.

Percebemos, a partir do gráfico 3, que somente 6 (seis) professoras avaliam o brincar em suas práticas como sendo 5, e as demais variam entre 3 (três) e 4 (quatro). Esse resultado nos leva a pensar o porquê de 40% delas não avaliarem suas práticas pedagógicas com o brincar como sendo 5, visto que a maioria respondeu que o brincar está presente em diversos momentos do dia.

Trazer essa autoavaliação das professoras faz com que reflitamos sobre se realmente apresentam uma concepção certa sobre o brincar e como é crucial inseri-lo no dia a dia da criança, pois como já ressaltado diversas vezes, ele é fundamental para o desenvolvimento infantil, e do mesmo modo, cabe ao professor garantir esse contato da criança com a brincadeira e promover espaço e tempo para que esse direito seja exercido.

Portanto, além de elaborar uma prática pedagógica que contenha o brincar, o professor precisa também o inserir na rotina da criança, pois ela precisa ter esse contato com a brincadeira para se desenvolver totalmente. Para isto, a organização

dessa rotina, segundo as professoras participantes, poderá ser vista na subcategoria a seguir.

3.3.1.4 Como o brincar está organizado na rotina infantil

De acordo com Souza (2020), a rotina pedagógica é a organização de atividades por parte dos educadores, que são realizadas pelas crianças, seja diariamente como semanalmente. Dentro da rotina escolar, há vários afazeres que serão cumpridos por aqueles que estão dentro da sala de aula, ou seja, professoras e crianças.

Essa rotina exige uma organização e um tempo para que cada etapa dela seja cumprida. Nessa rotina, precisa conter os momentos e horários que a criança realizará as propostas do dia, como brincar, comer, dormir, e isso faz com que ela se adapte e desenvolva melhor a sua aprendizagem.

Nesse sentido, Bilória e Metzner (2013, p. 5) destacam que, “a rotina torna-se um fator de segurança, pois orienta as ações das crianças e dos professores favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer”. De todo modo, a rotina na prática pedagógica, possibilita uma organização, tanto para o docente como para a criança.

O brincar precisa estar presente nessa rotina e cabe ao professor organizá-lo no dia a dia da criança. A Prof^a B, ao ser questionada como realiza essa organização, coloca que o brincar está na rotina após realizar a assembleia com as crianças, pois usa o brincar para entrar em algum conteúdo do dia, deixando-o mais atraente através da brincadeira.

Já a Prof^a G traz que

As crianças possuem um cronograma de horários dos espaços que podem ser utilizados para o brincar. Parquinho da frente nas segundas-feiras possui o tempo de 40 minutos, mas deve ser direcionado com outra atividade. Parquinho de areia nas sextas-feiras pela manhã. Solário às terças a tarde sendo horário livre. Pela manhã o solário pode ser utilizado, desde que seja combinado com a outra turma. No entanto como trabalho pela manhã utilizo o pátio externo, solário e gramado para desenvolver atividades lúdicas e o brincar. (Prof^a G)

É possível analisar a diferença entre uma prática e outra, quando a Prof^a B traz que utiliza o brincar para iniciar uma explicação e quando a Prof^a G traz que utiliza o brincar em outros espaços, mas como ela coloca, esses espaços devem ser

direcionados com outra atividade. No entanto, a atividade direcionada em espaços lúdicos, impede com que a criança brinque livremente e que utilize seu corpo brincante, pois acaba realizando atividades que são impostas a elas, não podendo usufruir completamente do espaço ou do seu próprio movimento corporal. (CAMARGO, 2014).

Uma outra possibilidade de movimento na escola, são as aulas de Educação de Física. Em que as crianças se envolvem em atividades motrizes e que mesmo, direcionadas há envolvimento, intencionalidade e participação.

Podemos ver nas fotografias 14, 15 e 16 a seguir, no qual aparentemente as crianças estão em uma aula de Educação-Física. Portanto, a atividade ao ser direcionada para a criança, precisa valorizar o seu corpo brincante, bem como estimular seu repertório motor e suas potencialidades.

FOTOGRAFIA 14 – O corpo vivenciando o movimento



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 15 – Brincando com bambolês



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

FOTOGRAFIA 16 – Brincadeira com circuitos



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª F, participante da pesquisa.

Ambas as docentes utilizam o brincar como forma de mediação de atividades, sendo lúdicas ou não e seja dentro ou fora da sala de aula. Quando as crianças são instigadas por meio da brincadeira, aquela atividade oferecida a elas se torna mais significativa e curiosa, pois além de estarem escutando sobre determinado assunto, também estão vivenciando aquilo que está sendo passado a elas, exemplo que pode ser visto na fotografia 17 a seguir:

FOTOGRAFIA 17 - O brincar e a aprendizagem



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª I, participante da pesquisa.

Para exercer uma prática pedagógica que faça da criança como protagonista e que utilize do brincar como fonte primordial no crescimento infantil, o docente precisa passar por uma formação inicial sólida e nela, que considere essa importância do brincar no amadurecimento infantil, bem como elaborar práticas que utilize da brincadeira como motivação para que a criança queira aprender e descubra coisas novas.

Nesse sentido, assim como já foi destacado anteriormente no trabalho, retomamos a importância da formação lúdica do educador, que assim como traz Fortuna (2005) ao colocar a ludicidade em prática em seu cotidiano, o educador cria um caminho de volta ao que aprendeu com seus professores quando era mais jovem, rememorando a sua infância. Do mesmo modo, coloca ambas as vivências adquiridas, tanto na fase da infância como na fase adulta, em prática. Toda caminhada adquirida

pelo educador, facilita e auxilia na compreensão da infância de suas próprias crianças, colocando em prática a ludicidade.

Dessa maneira, a próxima subcategoria irá retratar sobre essa formação lúdica e como esteve presente na graduação das professoras participantes e qual o papel que o professor exerce ao inserir o brincar em sua prática pedagógica.

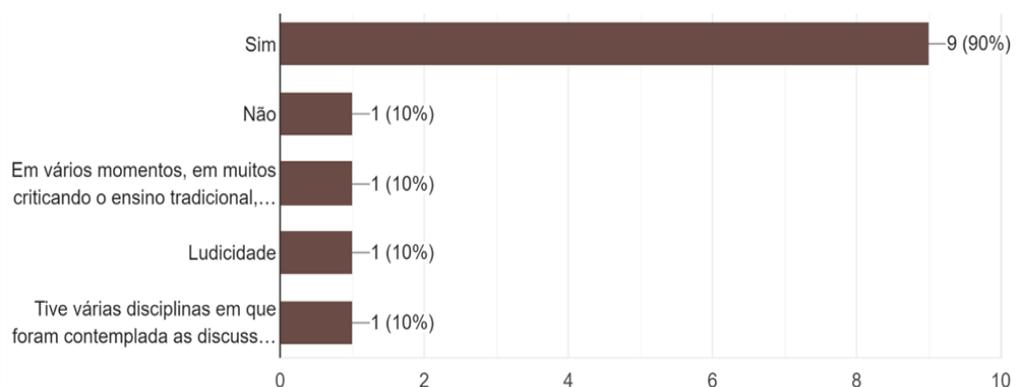
3.3.2 O papel do adulto frente ao brincar

Para a construção dessa categoria, trazemos documentos como Brasil (1990) e autores como Fochi (2020), Dunn e Wooding (1977), Moyles (2002), Almeida (2017) e Kishimoto (2005), para discorrer e dialogar com as respostas e apontamentos trazidos pelas professoras participantes da pesquisa. Além disso, abordamos também sobre o brincar na graduação das professoras, o papel do adulto na perspectiva do brincar e o qual o tempo e espaço destinado para as crianças usufruírem da brincadeira.

3.3.2.1 O brincar na formação acadêmica

Para compreender o conhecimento que as professoras possuem sobre o brincar e qual seu papel frente a ele, questionamos se durante a sua graduação foi trabalho/estudado alguma disciplina que abordasse sobre o lúdico e sobre o brincar. Podemos observar com o gráfico 3 a seguir, que 9 (nove) das 10 (dez) professoras, tiveram alguma matéria que contemplasse sobre o brincar e apenas 1 (uma) das 10 (dez) participantes, respondeu que não teve nenhum contato durante sua formação.

GRÁFICO 4 - Discussão sobre o brincar na formação inicial



Fonte: A autora, gerado pelo questionário *Google Forms* (2022)

Algumas das professoras discorrem que em alguns momentos da graduação, tiveram um contato com determinada disciplina que abordasse sobre o brincar e sua relevância no contexto do desenvolvimento infantil. A Prof^a D coloca que teve o contato a partir das aulas de ludicidade e a Prof^a I, aponta que teve algum contato, mas não especifica em qual disciplina. Já a Prof^a A, discorre que

*Em vários momentos, em muitos criticando o ensino tradicional, que limita as crianças e impede que brinquem, quando são sujeitas a ficarem horas sentadas dentro de uma sala, geralmente fazendo atividades de apostilas.
(Prof^a A)*

Sobre essa formação inicial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), traz em seu Art. 88 - São diretrizes da política de atendimento - no inciso VIII e IX, que foi incluído pela Lei nº13.257, de 2016, salienta que:

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;
IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 1990, 2016, p. 56).

Podemos analisar que o ECA (BRASIL, 1990), salienta que os profissionais atuantes da EI, que possuem um contato com as crianças de até 6 anos, precisam de uma formação inicial que contemple sobre o desenvolvimento da criança e sobre os seus direitos. Como vimos anteriormente, o brincar faz parte de um desses direitos da criança e está previsto em vários documentos oficiais.

Nesse sentido, os profissionais da EI que possuem o contato direto com a criança, em algum momento de sua formação precisam ter o devido contato com algum conhecimento que abranja o brincar como principal potencializador no crescimento infantil.

De acordo com os dados coletados, percebemos que 1 (uma) das 10 (dez) professoras, assinalou não teve nenhum contato com alguma disciplina que discorresse sobre a importância do brincar e como é a sua participação no desenvolvimento infantil.

Enfatizamos que o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), aborda disciplinas como Ludicidade, Corporeidade e Arte,

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil e o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, que contemplam estudos sobre o brincar, a criança e a infância. Assim como, em outras instituições também abordam a criança e o brincar, sendo essa, a área de atuação do pedagogo na docência.

Para tanto, tendo conhecimento sobre como foi abordado o brincar na formação inicial das professoras, a próxima subcategoria trata-se então, do papel do adulto frente ao brincar, tendo em vista toda a caminhada que o profissional teve até ter de fato o contato com o brincar diante as crianças da EI.

3.3.2.2 O papel do adulto mediante ao brincar

O adulto, como principal fonte de conhecimento para a criança, tem um grande papel no desenvolvimento cognitivo, motor, físico e social da criança. Nesse sentido, cabe ao adulto/professor mediar brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Fochi (2020, p. 117) traz que “o papel do professor é tornar interessantes os interesses das crianças, ou seja, seu papel é traduzir as necessidades dos meninos e meninas em propostas pedagógicas”, isto é, o professor pode transformar aquilo que a criança deseja em forma de alguma brincadeira que pode ser inserida na sua prática no dia a dia, deste modo, sendo considerado fundamental no momento da brincadeira, assim como explana a Profª E.

O professor não pode intervir na brincadeira da criança sem motivo algum, assim como assinala a Profª A. Por outro lado, muitas vezes, acaba acontecendo situações através do brincar, no qual a criança acaba se machucando, portanto, o professor pode intervir quando há essas situações, que ele reconheça como uma intervenção necessária, mediando certos conflitos, assim como trazido pela Profª C.

O papel do professor na questão do brincar, é de garantir uma brincadeira que haja a socialização, interação e que oportunize diversas experiências que valorizem o seu desenvolvimento como sujeito integral. Além disso, precisa ser um grande mobilizador em todos os processos.

Nesta direção, a Profª F traz uma importante reflexão na qual destaca que:

Os adultos têm muito preconceito com o brincar. “Não vou pagar escola cara para o meu filho brincar”, mas o que eles não entendem é o que tem por trás deste brincar. Atrás do brincar, tem uma criança imaginando, inventando,

usando a criatividade para se socializar, atrás do brincar tem uma criança quietinha, conversando, precisando se expressar para conseguir interagir com os amigos. Atrás do brincar, tem um vocabulário sendo ampliado, uma coordenação sendo melhor desenvolvida. Mas a importância das avaliações com os pais começa aí, quando conversamos com os pais sobre o desenvolvimento de seu filho, e mostramos que tudo o que ele aprendeu e desenvolveu ao longo do tempo, foi através do ato brincar. (Profª F)

Essa questão levantada pela Profª F, retrata muitos casos de pais que acham que a escola é só um lugar para a criança se distrair, mas bem pelo contrário, a escola exerce um papel de trazer a brincadeira de forma coletiva, para que a criança amadureça por completo e não fique somente em um brincar isolado, assim como fica dentro de casa.

Dunn e Wooding (1977) *apud* (MOYLES, 2002, p. 42), consideram que no contexto de desenvolvimento do brincar infantil, os adultos têm um papel central, uma vez que mesmo brincando sozinhas, as crianças ainda têm a presença do adulto na brincadeira, pois esse papel é refletido na maneira de como a criança brinca e como ela está aprendendo com ela.

Assim como o adulto faz essa mediação do brincar, ele participa da brincadeira, pois quando incentiva a criança a brincar, se torna parte do mundo de brincadeiras que a criança está desenvolvendo ali no momento. Portanto, *“o adulto pode exercer o papel de mediador, mas principalmente, precisa exercer o papel daquele que se permite ao brincar junto [...] ser um convidado a tal brincadeira da criança”* assim como traz a Profª H.

Desse modo, o docente precisa garantir um brincar que promova e efetue o desenvolvimento pleno da criança, não ficando somente focado em um brincar forçado ou deixando a criança brincar somente porque não há outro assunto para fazer naquele momento. Para tanto, ele precisa exercer o papel essencial em sua prática pedagógica, que é o de desenvolver e estimular o brincar em todos os momentos em que a criança se encontra dentro da escola, além de promover tempos e espaços adequados para esse brincar.

3.3.2.3 O tempo e o espaço destinado ao brincar

Outro ponto questionado para as professoras foi como é organizado o tempo e o espaço para o brincar. Para proporcionar um brincar que desperte a vontade das crianças, o docente precisa ter em mente que as crianças brincam na maioria do

tempo e fazem isso em qualquer lugar. Para isto, “a escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos” (ALMEIDA, 2017, p. 40).

Nesse sentido, a escola precisa promover um espaço para a criança, em que haja interação entre elas e que não se restrinja somente ao espaço de dentro de casa ou de ambientes públicos. Esses espaços escolares precisam ser “de encontro, de convivência, de descoberta e até mesmo de desordem” (ALMEIDA, 2017, p. 50).

Em consonância, a Profª A traz que *“aqui as crianças tem total liberdade de brincar em diferentes espaços e com diferentes materiais e até sem nenhum material [...]”*. É interessante notar que ela destaca que as crianças brincam até mesmo sem nenhum material, e isso de modo geral, se torna um grande auxiliador no processo de desenvolvimento da criança, pois ela não fica presa a um objeto ou somente a um tipo de brincadeira, mas sim experencia tudo aquilo que ela pode sentir e tocar.

A Profª J apresenta que o tempo e espaço destinado para a brincadeira, já começa na chegada das crianças, no qual vão por interesse próprio até os espaços de interesse. E, ainda acrescenta, que vão *“nas músicas, brincar livre e brincar orientado, através de jogos”*.

O brincar livre e o brincar orientado/dirigido despertam na criança diferentes experiências de brincar. Moyles (2002), salienta que por meio do brincar dirigido, as aprendizagens são ampliadas, e por meio do brincar livre, é avaliado tudo aquilo que a criança compreende, pois apresenta um comportamento mais descontraído.

Outra fala a ser destacada, é a da Profª C, quando expõe que o brincar ocorre *“geralmente após o segundo lanche da tarde, com brinquedos trazidos de casa, com brinquedos da sala de aula ou no parquinho da escola”*. Segundo Kishimoto (2005, p. 18), “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”, ou seja, trazer um brinquedo próprio de casa ou até mesmo usar aquele que se encontra no ambiente escolar, permite com que a criança vivencie outras experiências além daquela realidade em que ela está inserida.

Kishimoto (2005, p. 18) acrescenta ainda que

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Por conseguinte, destacamos também a fala da Profª H, na qual destaca os momentos e os espaços em que o brincar se faz presente, bem como momentos que desfrutam do ar livre. Ela pontua que:

Nossos momentos incluem o brincar na acolhida (recepção na sala de aula), com duas opções de interação, por exemplo: brinquedos simbólicos e peças de construção). Temos o momento da fruta ao ar livre no jardim, ou dentro da sala, brincando de piquenique. Fazemos a nuvem da brincadeira anotando quais brincadeiras coletivas as crianças sugerem p aquele dia. Tem dias em que as professoras preparam contextos exploratório ou contexto de investigação. E o momento de preparo para a ida embora, saída, as crianças também ficam interagindo com duas opções de brinquedos para brincarem enquanto esperam a família chegar. (Profª H)

Para tanto, ao promover atividades lúdicas fora do ambiente da sala de aula, o docente permite com que a criança vivencie experiências diferentes, uma vez que estarão em um ambiente totalmente aberto e livre para descobrir, conhecer e aprender coisas novas.

Diante todas essas considerações trazidas até aqui, tanto pelas professoras participantes como pelos referenciais teóricos que embasaram todo o trabalho, trazemos na próxima categoria, os desafios e as possibilidades que as professoras destacam ao elaborar uma prática na qual o brincar faça parte e seja o principal articulador no desenvolvimento infantil.

3.3.3 Desafios e possibilidades encontrados nas práticas pedagógicas

Sabemos que inserir o lúdico no cotidiano da criança não é uma tarefa fácil, pois não depende somente do docente, mas sim de toda equipe que está dentro da escola. Nesse sentido, essa categoria traz os desafios e as possibilidades encarados pelas professoras participantes, a partir de suas experiências e vivências na EI. Para dialogar com as respostas das professoras, trazemos os autores Friedmann (2017), Rau (2013), Pacheco e Fraga (2018) e Prange e Bragagnolo (2012).

3.3.3.1 O brincar e os desafios e possibilidades encontrados nas práticas pedagógicas: o relato das professoras

Sendo objeto de estudo deste trabalho o brincar na EI, tendo em vista os vários

relatos das professoras já trazidos no decorrer do terceiro capítulo, questionamos as docentes sobre os desafios e as possibilidades que cercam o brincar na EI. Observamos nas falas delas que ainda há muitos desafios encarados no cotidiano da EI, mas que por outro lado, também há muitas possibilidades que refletem no planejar de cada uma.

As professoras relatam que um dos desafios encontrados para elaborar uma prática na qual o brincar se faz presente, é a de adaptar atividades em que deixe a criança brincar, como por exemplo, a fala da Prof^a A, que aponta que

Hoje me encontrei nessa escola que dá liberdade para que as crianças brinquem como devem e tem direito. Mas confesso que é um desafio pensar e adaptar as atividades, os conteúdos em práticas que deixem a criança brincar, seria muito mais fácil em muitos momentos apenas direcionar algo que mantivesse as crianças sobre controle. Estou sempre precisando me superar. (Prof^a A)

Para planejar atividades que contemplem o lúdico, o docente precisa levar em consideração como é a sua turma e como possivelmente irão reagir à nova proposta, visto que cada criança aprende de um jeito e possui uma personalidade diferente dos demais. Além disso, o professor precisa não só planejar atividades, como também pensar nos espaços que irá utilizar para esse momento.

A fala da Prof^a A também traz a escola como um ponto de apoio ao planejar as propostas que tragam o lúdico como principal norteador das práticas. Muitas vezes, a maior dificuldade das professoras, é uma escola que não aceita as propostas diversificadas e acaba indo de encontro com aquilo que o professor planeja.

Por isso, é muito importante uma escola que caminhe junto com as ideias e propostas dos professores, pois além de haver uma coletividade no trabalho, há também um reconhecimento da equipe pedagógica sobre o desenvolvimento que a criança terá com as atividades lúdicas elaboradas pelo professor.

Em relação à escola fazer esse apoio sobre uma prática mais lúdica, trazemos a fala da Prof^a G, que destaca como desafio, o aceite dessas práticas por parte da equipe de trabalho, ou seja, dos próprios professores.

Mesmo com críticas por parte de alguns profissionais da educação, devido a minha prática docente, sendo que toda atividade tem o brincar. No final torna-se gratificante ver o sorriso de felicidade das crianças, encantadas, entusiasmadas. E ouvir das crianças "hoje aprendemos com uma atividade diferente e legal. (Prof^a G)

Nota-se com essa resposta da Profª G, que pelo fato de haver a presença do brincar em suas atividades, há um certo julgamento por parte daqueles que a cercam. Ao inserir o brincar em suas atividades, o docente precisa ter em mente que a utilização desse lúdico, pode causar um estranhamento por parte daqueles que não costumam fazer o uso no dia a dia e por isso, acaba sendo algo desmotivante para o professor.

Por outro lado, assim como a professora destaca, ao pensar em trazer a ludicidade para a prática, o docente precisa pensar e lembrar que ao final do dia, ele terá crianças felizes pelas propostas que realizaram e o quanto foi significativo para eles aprenderem de forma diferenciada, fazendo aquilo que mais gostam, ou seja, aprender brincando.

A fotografia 18 a seguir, é um exemplo de como eles ficam felizes com práticas diferenciadas na rotina, que como pode ser observado, estão brincando de dança da cadeira e aprendendo o nome de cada um.

FOTOGRAFIA 18 - Uma prática que traz alegria



Fonte: Foto disponibilizada pela Profª D, participante da pesquisa.

Podemos destacar também, a fala da Profª F, que por outro lado, destaca como sendo um desafio a escola. Ela coloca que *“minha prática docente é uma aprendizagem a cada dia. Nem sempre a escola aceita o que o professor tem a apresentar ao aluno, nem sempre o aluno consegue entender a proposta”*.

Assim como trazido no quadro 1, essa professora atua em uma rede privada e assim como já trouxemos em um de seus relatos, se houve muito falar que os pais não querem pagar uma escola para a criança brincar e por isso, muitas vezes, a escola

em si acaba não aceitando as propostas lúdicas planejadas pelos docentes e acabam ficando em algo mais inerente e tradicional, o que faz com que a criança, muitas vezes, não compreenda aquilo que o professor tem para passar.

Essa visão, que muitos pais ainda apresentam, precisa ser desconstruída, tendo em vista que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e brincadeiras. A falta de entendimento dos pais e a falta de posicionamento da escola em defesa do brincar, podem afetar o desenvolvimento infantil, pois se a escola não insere o brincar em suas práticas, não há meios da criança brincar e se desenvolver.

Em tese, o brincar ainda é muito negligenciado, tanto pelos pais como pela sociedade em que a criança está inserida, sendo reconhecido de fato, somente pelos professores, pois muitos ainda veem o brincar somente como um passatempo e não entendem que a criança utiliza-se do brincar como uma linguagem.

Nesse sentido, as escolas, de modo geral, precisam inserir a importância do brincar no Projeto Político Pedagógico (PPP)², reformulando-o e trazendo o quanto o brincar é fundamental no desenvolvimento infantil, fazendo com que os pais entendam que esse primeiro contato da criança com o brincar, é necessário para tudo que ela vai fazer na sua vida em diante, tendo o conhecimento que é por meio do brincar que ela se desenvolve integralmente.

A Prof^a F acrescenta também que:

A turma é composta por diversas personalidades, crianças com diversas características, e precisamos entender que cada um tem o seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento, nem todos irão aprender na primeira. Por isso o professor precisa ser insistente em sua mobilização, para que tenha tempo suficiente para atingir a todos da sala. (Prof^a F)

De modo geral, em todos os momentos em que o docente for planejar uma prática brincante, ele precisa pensar em cada criança e também entender que cada uma possui um tempo de aprendizagem diferente. Portanto, ele precisa considerar que a brincadeira “é a maneira mais espontânea da manifestação da singularidade das crianças, na qual elas expressam sua compreensão de mundo e suas ressignificações acerca de sua realidade” (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012, p. 255).

² Esclarecemos, neste sentido, que o PPP “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. (VEIGA, 2014, p. 1).

Outra fala que pode ser destacada também, é a fala da Profª B, que por mais que traga os desafios encontrados na prática, ela traz, assim como a Profª C, como precisa haver o respeito com a criança enquanto ser singular e única, deixando claro o protagonismo infantil.

É um grande desafio propor propostas interessantes o tempo todo, exige tempo, cuidado, imaginação e também aceitação! Quando optamos por uma prática que respeita a criança como ela é, sabemos que nem sempre nosso planejamento vai ser da forma que queremos, mas devemos ter maturidade e paciência para respeitar o processo de cada um! Sempre utilizando a brincadeira como base para aprender/ ensinar de forma significativa! (Profª B)

É muito relativo, pois cada criança é única, e esse momento é único. Através do brincar, observo e avalio muito habilidades. (Profª C)

Friedmann (2017) destaca que a criança é protagonista de tudo em sua volta desde o momento do seu nascimento, no qual passa a ser o centro de toda atenção e afeto. Porém, conforme a criança vai crescendo, esse protagonismo vai sendo direcionado pelo adulto, fazendo com que esse comportamento espontâneo, se torne algo comandado por esses adultos.

Nesse contexto, ao tratar do protagonismo infantil, os adultos precisam compreender que as “crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar” (FRIEDMANN, 2017, p. 45). Desse modo, é preciso inserir a criança como protagonista em qualquer fase do seu crescimento, pois faz com que a criança aprenda, interprete, investigue e conheça aquilo que a cerca a partir dos seus interesses e curiosidades, que fazem com que o docente planeje junto com ela.

Para ter o brincar como norteador das práticas, é preciso muito conhecimento do que é esse lúdico no desenvolvimento infantil, o que nos traz uma reflexão ao observar o que a Profª D diz, ao relatar que “*acredito que poderia fazer mais atividades lúdicas*”. Nos questionamos, através dessa fala, o que é a ludicidade na proposta pedagógica para ela?

A ludicidade se caracteriza a partir das atividades do brincar que, segundo Rau (2013, p. 31), “são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito”.

Nesse sentido, para trazer uma prática que envolva o lúdico, o docente precisa

partir de atividades que usem do brinquedo, do jogo e da brincadeira como meio de ensinamento e aprendizagem para a criança, favorecendo o seu desempenho dentro do ambiente escolar, além de articular esse lúdico com as vivências e experiências que a criança possui.

Do mesmo modo, para compreender o lúdico no cotidiano da EI e sempre buscar novas possibilidades para as práticas pedagógicas, o docente precisa buscar uma formação e um conhecimento além daquele que ele já possui, pois cada ano que passa, são novas inovações a se pensar.

Diante disso, essa busca por formação aparece nas falas da Prof^a H e da Prof^a J, quando destacam que:

Uma prática que está sempre sendo pensada e repensada. Busco equilibrar o que a teoria propõe a respeito do brincar para a Educação Infantil com o as condições da minha realidade junto das crianças. Leituras, páginas da web a respeito da importância do brincar, são fundamentais para me auxiliar nos planejamentos e na prática docente diária. (Prof^a H)

Algo desafiador, que me motiva a buscar por novos aprendizados, novas formas de trabalhar, superando o que é antigo, pesquisando na Internet as novidades e as empregando e/ou adaptando, conforme nossa realidade. (Prof^a J)

Na fala de ambas as professoras, podemos observar a busca por uma formação continuada para compreender o porquê de inserir o lúdico na rotina, quais as brincadeiras que as crianças se interessam mais ultimamente, o que de fato é esse lúdico, etc.

Essa formação continuada, para Pacheco e Fraga (2018), faz com que o professor busque por novas qualificações, conduzindo-o a fazer e buscar novas pesquisas, novas técnicas, novos conhecimentos que tornem sua prática mais leve e que faça com que aquela criança aprenda de forma dinâmica, tornando a aprendizagem mais significativa e rica em conhecimento. Para tanto, ao procurar por essa formação continuada, o docente precisa levar em consideração tudo aquilo que envolve o seu dia a dia e a rotina da sua sala de aula, assim como destacada a Prof^a I, “*procuro conduzir meu trabalho voltado para o brincar, visando atender a faixa etária, pois o brincar propicia a fantasia, a criatividade das crianças que possibilita adquirem o desenvolvimento da linguagem simbólica*”.

Ademais, as crianças dependem dos professores para aprender coisas novas de formas diferentes, portanto propor uma prática em que o brincar se faça presente

ainda é muito desafiador, tanto para o docente como para a escola em si, pois ainda carregam um ensino mais tradicional, voltado para aquele pensamento de que a criança só aprende se estiver parada escutando.

Nós, enquanto professoras de crianças pequenas, precisamos romper com esses paradigmas que perpetuam ainda as práticas de alguns professores, pois uma prática que traga o lúdico para a rotina, se torna uma prática enriquecedora e fonte principal de experiências e aprendizagens significativas no desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou sobre como o brincar é fundamental no desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, e também como ele auxilia na aprendizagem infantil, uma vez que através da brincadeira, a criança constrói relações, interage com objetos, com o outro e consigo mesma e aprende com o ambiente em sua volta.

Mesmo o brincar sendo garantido em vários documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil (EI) e sendo um direito da criança, ainda há poucos profissionais que incluem o brincar na prática do dia a dia. Desse modo, se torna imprescindível que os docentes atuantes na área da EI tenham o conhecimento de como o brincar precisa fazer parte do cotidiano da criança e que não pode se delimitar a somente 10 ou 15 minutos da sua rotina e sim permear o cotidiano da educação infantil, estando envolvido em todas as propostas que auxiliam na aprendizagem infantil.

Para responder à pergunta problemática da pesquisa “como o brincar potencializa o desenvolvimento e aprendizagem infantil?”, e o objetivo geral, analisar como o brincar potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil, o trabalho se dividiu em 3 (três) capítulos, no qual trouxemos vários autores para corroborar no processo da escrita.

No primeiro capítulo desse trabalho, trouxemos sobre a perspectiva histórica da criança e suas especificidades e também sobre a infância, nos baseando em autores como Àries (1981) e Rousseau (1995). Por muitos anos, a criança não foi valorizada como tal e nem recebia a atenção que deveria por parte dos adultos.

Ainda neste capítulo, apresentamos os documentos oficiais e as legislações que englobam o cenário da EI, sendo alguns deles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1998).

No segundo capítulo dessa pesquisa, compreendendo um dos objetivos específicos, discutimos e apresentamos o brincar como um direito da criança e como ele está garantido na legislação e nos documentos oficiais, como no ECA (1990) e nos RCNEI (1998). Trouxemos também, sobre a sua evolução, de acordo com Huizinga (1938) e Friedmann (1998), como ele auxilia na linguagem infantil, de acordo com Moyles (2002) e sobre a ludicidade e o papel do educador, a partir das considerações de Fortuna (2005), Rau (2013) e Luckesi (2014).

Já no terceiro e último capítulo deste trabalho, trouxemos a metodologia desenvolvida para realizar a análise dos dados obtidos. A pesquisa, que se desenvolveu a partir do questionário online *Google Forms*, teve a participação de 10 (dez) professoras, variando entre atuantes da rede pública e rede privada, nas cidades de Ponta Grossa, Curitiba e Castro, sendo ambas no Paraná, com o objetivo de compreender e analisar como o brincar está presente nas práticas pedagógicas e como é desenvolvido os espaços e tempo para as crianças brincarem na EI.

Para fazer a análise dos dados obtidos via questionário, delineamos 3 (três) categorias. Na primeira categoria, buscamos verificar o que as professoras compreendiam por brincar e qual a sua importância no desenvolvimento infantil, bem como a presença das brincadeiras em suas práticas pedagógicas. A partir das respostas analisadas, constatamos que as professoras possuem o conhecimento que o brincar é um direito da criança e que é a forma de como ela se expressa.

Em relação a presença do brincar nas práticas pedagógicas, as professoras destacaram que ocorre diariamente na rotina da EI, pois o brincar se encontra nos momentos de acolhida, assembleia e realização de atividades, visto que além de tudo, o brincar se relaciona com o aprender. Todavia, por outro lado, ainda observamos, a partir das respostas, que mesmo com sua presença no dia a dia, ainda é muito restrito, permanecendo em poucas atividades e sendo usado por pouco tempo.

Na segunda categoria, verificamos a partir das respostas obtidas, qual o papel que o adulto possui mediante ao brincar, como foi contemplado sobre o brincar na graduação e quais os espaços e tempos destinados no cotidiano da EI. Percebemos que algumas das professoras, compreendem que o papel do adulto como sendo um mediador de toda brincadeira, bem como um facilitador entre o brincar e a aprendizagem, além de que ele precisa garantir que haja a comunicação e a socialização entre as crianças em todos os momentos, sem interferir no modo de como a criança está brincando.

No que se refere ao brincar na graduação, a maior parte das professoras responderam que tiveram um contato durante sua formação e que de certa forma, por mais que tenha sido um pequeno contato, ajudou nos momentos de planejar as práticas com brincadeiras.

Com relação aos espaços e tempos destinados para as crianças, observamos com as respostas obtidas que há uma ausência no tempo destinado para as crianças, mas mesmo assim ainda há uma presença significativa, pois assim como analisado,

muitas delas constatarem que o brincar é usado na hora do lanche, nos momentos de aula e chegada e saída das crianças. A respeito dos espaços utilizados, algumas trazem que utilizam os ambientes fora da sala de aula e outras colocam que o brincar é feito em qualquer espaço e em qualquer momento do dia, sendo usado qualquer estilo de material.

Na terceira e última categoria, trazemos os desafios e possibilidades encontradas pelas professoras da EI, no que diz respeito a planejar com a presença do brincar. Pudemos analisar que há vários desafios e possibilidades encontrados por elas, mas o que mais se destacou, é o desafio de adaptar atividades que tenham o brincar presente, pois muitas vezes encontram dificuldade para fazer tal adaptação, além de exigir muito tempo, cuidado e imaginação por parte das docentes.

Como possibilidade, muitas professoras destacam que a escola apoia em alguns momentos, mas que ainda há restrições com esse estilo de prática brincante, pois em muitos casos, as crianças acabam não aprendendo de fato com aquilo que é ensinado através da brincadeira e esse ensinamento passa a ser cobrado por parte da escola, o que contribui para que o docente mude sua forma de planejar com as brincadeiras.

De modo geral, com base no referencial estudado e na análise de dados feita no terceiro capítulo do trabalho, percebemos que o brincar ainda é muito restringido nas práticas pedagógicas da EI, mas que de todo modo se encontra presente no cotidiano das crianças, pois por mais que haja uma certa discordância, o brincar é um direito da criança e precisa fazer parte do seu dia a dia.

Em suma, concluímos por hora com essa pesquisa, que o brincar enquanto desenvolvedor da linguagem e da imaginação infantil, contribui positivamente no desenvolvimento integral da criança, pois através dele, há a socialização, a interação, o contato, as emoções e os sentimentos que a criança desenvolve brincando, e também é a linguagem corporal da criança durante muito tempo na infância. Além do mais, o brincar ajuda no desenvolvimento da aprendizagem, pois quando a criança aprende brincando, ela se torna um adulto brincante, fazendo sua aprendizagem se tornar muito mais significativa.

Portanto, o estudo acerca do brincar não se encerra somente nessa pesquisa, pois trata-se de um debate que precisa se fazer presente na rotina da EI, pois o brincar é um elo fundamental entre o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança e

precisa estar presente em todos os momentos de sua vida, uma vez que corrobora em todas as fases da infância e do crescimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, I., C., de. **O corpo em movimento na educação infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- ALMEIDA, M. T. P. de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.
- ANDRADE, A. M. V.; CARVALHO, G. M. F. de; PEREIRA, R. S. **História da criança e sua importância na sociedade: dos primórdios da idade média aos dias atuais**, 2014. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Amanda_Galena_e_Rosana.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. das. G. S. D. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku**. Roraima, v. 1, n. 1, p. 1 – 7, jul. 2013. Disponível em: <http://revista.ufrb.br/index.php/examapaku/article/view/1456>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, T. S.; OLIVEIRA, V. A. de. A importância do brincar na Educação Infantil. In: VII Semana de Integração, 2018. Goiás. **Anais [...]**, Goiás: 2018.
- BILÓRIA, J. F.; METZNER, A. C. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-line**, n. 6, p. 1-7, nov. 2013.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2017. 396 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Ementa Constitucional**: nº 59 de 11 de novembro de 2009, Câmara dos Deputados, Senado Federal, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: de 20 de dezembro de 1996. 5 Ed. Brasília: Lei nº 9.394, Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: 1996. 5 Ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1,2,3; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: de 06 de fevereiro de 2006. Lei nº 11.274, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília: **Senado Federal**, 2016.

BRINCAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brincar/>. Acesso em: 24 out. 2022.

BROERING, A. de S. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015270>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CAMARGO, D. **O brincar corporal na Educação Infantil**: reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CARVALHO, L, D. Infância, brincadeira e cultura. **Horizontes**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.37-46, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAdd>

[ress/4-Inf%C3%A2ncia-%20brincadeira%20e%20cultura\[16555\].pdf](#). Acesso em: 22 out. 2022.

CASTRO, M. G. B. de. Noção de criança e Infância: Diálogos, reflexões, interlocuções. **Anais do seminário do 16º Cole**. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo_morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. In: **Mídias na Educação. CINTED**, UFRGS. 2007. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

FOCHI, P. S. A abordagem do observatório da cultura infantil – OBCEI para o planejamento na Educação Infantil. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (org.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

FOCHI, P. S. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FINCO, D; BARBOSA, M. C; FARIA, A. L. G. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. In: Jaqueline Moll. (org.). **Múltiplos Alfabetismos: Diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 107-121.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, p. 63-98.

FRIEDMANN, A. et al. A evolução do brincar. In: **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Edições sociais/Abrinq, 1998.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

FROEBEL, F. citado por OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4. p. 41-56.

GUIMARÃES, D. Educação de corpo inteiro. In.: Salto para o futuro. Ano XVIII, 2008.

HENRIQUES, E. A. D. dos S. **Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) - Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2448/1/ProjetoFinal_Eliana.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva S. A., 1938.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLOSINSKI, D. V.; LOSS, A. S. Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 420-436, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11433/114115316>. Acesso em: 17 out. 2022.

LAUNAY, M. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira; introdução: Michel Launay. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e a formação do educador. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul. dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 22 out. 2022.

MELO, G. M. L. de S.; MOTA, M. da S.; BRANDÃO, S. M. B. de A. Mais respeito, eu sou criança! Um olhar sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. In: _____. **Ser Criança: Repensando o lugar da Criança na Educação Infantil**. Campina Grande: Eduepb, 2009.

MOURA, T. B. de; VIANA, F. T.; LAYOLA, V. D. Uma Análise de Concepções Sobre a Criança e a Inserção da Infância no Consumismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, 2013, p. 474 – 489. Disponível em: <file:///C:/Users/Carolina/Documents/TCC%20TEXTOS%20DIFERENTES%20AN%20LISES%20DE%20CONCEP%20ES.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do Brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, n. 79, p. 47 – 63. jan/jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 19 jun. 2022.

NASCIMENTO, J. de B. B. do. SILVA, M. M. da.; MARONES, B. Contextualizando o lúdico em sala de aula: a importância do brincar na educação infantil entre 03-05

anos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 01, p. 72-95. out. 2021.

OLIVERA, Z. R. de. Pode-se falar em uma escola da infância? In: _____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

O SENTIMENTO DA INFÂNCIA. **A invenção da infância**. Blogspot, 4 jul. 2011, 19h30min. Disponível em: <http://histdainfancia.blogspot.com/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PACHECO, L. L. S.; FRAGA, M. E. de. A importância da formação continuada para o bom desempenho do docente. 2018. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20PARA%20O%20BOM.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PEREIRA, A. C. C.; RIBEIRO, P. C. S.; OLIVEIRA, S. M. C.; RODRIGUES, G. M. C. O cuidar e o educar na Educação Infantil: o papel do gestor diante destas questões. **Revista Calafiori**, v. 4, n. 1, p. 59 – 74. jun. 2020. Disponível em: <https://calafiori.emnuvens.com.br/Calafiori/article/view/76>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PEREIRA, M. A. C. M.; AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. O. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

PESTALOZZI, J. H. citado por OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 251 – 271. jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7SF8C6H8JJr4p3YTXPRCBZQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RABINOVISH, S. B. **O Espaço do Movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <https://fliphtml5.com/tzhsv/ttwk/basic>. Acesso em: 23 out. 2022.

RÉGNIER, J. C. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Dialogo Educacional**, v. 3, n. 6, p. 53 – 68, maio/ago. 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2 ed., S. Milliet, trad. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

ROUSSEAU, J. J. **Emilio ou da educação**. 3 ed., S. Milliet, trad. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAKAMOTO, C. K. O brincar livre, sociedade contemporânea e o futuro. In: BOMTEMPO, E.; GOING, L. C.; GOMES, S. T. (org.). **A criança contemporânea e suas expressões**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. parte IV. 174 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18KdfX2XGo1TVuLf07FZiDY1p4R48Qxv/view?usp=drive_web&authuser=0. Acesso em: 11 nov. 2021.

SANTOS, D. F. M.; REAL, H. R.; WEBER, M. M. O brincar livre: reflexões para o professor de pré-escola. In: **Comunicação apresentada no XIII Congresso Nacional de Educação Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. 2017. p. 12278-12289. Disponível em: <https://docplayer.com.br/111740049-O-brincar-livre-reflexoes-para-o-professor-de-pre-escola.html>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa / [org. por] GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, I. L. S. F. de. Educação Infantil e rotina pedagógica. In: Conedu: VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Alagoas. **Anais [...]** Alagoas: 2020. VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

VIEIRA, A. R. D.; BRITO, G. da S. O retrato artístico da infância: da Idade Média à Modernidade. In: XIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 2013, Rio Grande do Sul. **Anais Eletrônicos...** Rio Grande do Sul: 2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-1735-1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/9/173>. Acesso em: 20 jul. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**1. FICHA SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES****E-mail:**

Idade:

- 18 a 25 anos
- 25 a 35 anos
- 35 a 45 anos
- Mais que 45 anos

Cidade:

- Ponta Grossa
- Castro
- Carambeí
- Curitiba
- Outro: _____

Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não declarar
- Outro: _____

Formação Inicial (pode marcar mais que uma alternativa):

- Curso de Formação de docentes (Magistério)
- Cursando Pedagogia
- Graduação em Pedagogia
- Cursando uma licenciatura
- Graduação em outra licenciatura
- Outro: _____

Pós-graduação

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Se realiza curso de pós-graduação, em qual área?

Instituição em que trabalha

- () Rede pública
- () Rede privada

Em qual turma da Educação Infantil você trabalha?

- () Infantil I
- () Infantil II
- () Infantil III
- () Infantil IV
- () Infantil V

2 – QUESTÕES UTILIZADAS NO QUESTIONÁRIO

1. Sendo as interações e brincadeiras os eixos norteadores da Educação Infantil. Para você, o que é o brincar?
2. Em que momentos o brincar se faz presente em sua prática pedagógica?
3. Qual a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
4. Em que tipos de propostas relacionadas ao brincar, as crianças apresentam mais interesse?
5. Como você percebe o papel do adulto, em relação ao brincar?
6. Em sua formação inicial, foram contempladas discussões sobre as possibilidades do brincar na Educação Infantil? Se sim, em quais momentos e/ou disciplinas isso ocorreu?
7. Qual o tempo e o espaço destinado para o brincar em sua prática pedagógica? Como você organiza o brincar para as crianças?
8. Em uma escala de 0-5 (sendo 1 a menor e 5 a maior), como você avalia o brincar em sua prática pedagógica?
1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

9. Entendemos que ser professor é uma profissão que envolve muito estudo, dedicação e alguns anseios. Como você descreve sua prática docente diante dos desafios e possibilidades que cercam o brincar na Educação Infantil?

10. Se possível, compartilhe uma foto que represente um momento do brincar em sua turma.

Observação: As fotos não serão divulgadas e os rostos das crianças serão tampados.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Carolina Galvan, acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, gostaria de convidá-la (o) a participar voluntariamente da pesquisa referente ao nosso Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é "O brincar como potência na Educação Infantil", sob a orientação da Professora Me. Izabelle Cristina de Almeida.

O objetivo dessa pesquisa é "Analisar como o brincar potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil".

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Por meio desse termo, me comprometo a salvaguardar sua identidade no mais rigoroso sigilo, omitindo todas as informações que permitam identificá-lo (a). Os resultados da pesquisa serão utilizados como elementos reflexivos em meu Trabalho de Conclusão de Curso e estarão a sua disposição quando finalizado.

O questionário estará aberto para a coleta de informações somente até o dia 24 de setembro de 2022.

Eu declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) acerca da pesquisa e concordo com a minha participação voluntária, autorizando a utilização de meus depoimentos no questionário, como informação para a pesquisa.

- () Sim, aceito participar.
- () Não aceito participar.