



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
CURSO DE PEDAGOGIA

DAYANE ROCHA LOURENÇO

**DO DIZER AO FAZER: O ESPAÇO DO BRINCAR A PARTIR DO DISCURSO DE  
PROFESSORAS**

CAMPINA GRANDE - PB  
2018

DAYANE ROCHA LOURENÇO

**DO DIZER AO FAZER: O ESPAÇO DO BRINCAR A PARTIR DO DISCURSO DE  
PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

CAMPINA GRANDE – PB  
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L892d Lourenço, Dayane Rocha.

Do dizer ao fazer [manuscrito] : o espaço do brincar a partir do discurso de professoras / Dayane Rocha Lourenço. - 2018.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão , Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Educação Infantil. 2. Brincar - Lúdico. 3. Discurso. 4. Prática docente.

21. ed. CDD 371.337

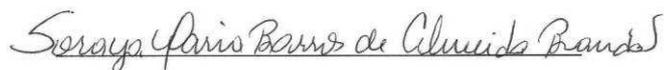
DAYANE ROCHA LOURENÇO

**DO DIZER AO FAZER: O ESPAÇO DO BRINCAR A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS**

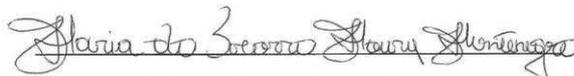
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 19 / 06 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Dra. Glória Maria Leitão de Sousa Melo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu esposo Rozilon Lourenço de Oliveira e aos meus filhos, pela paciência, compreensão e incentivo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que me fortaleceu e animou, sem Ele eu jamais teria conseguido chegar até aqui.

A meu esposo Rozilon Lourenço de Oliveira e aos meus filhos que acreditaram em mim, e que tantas vezes foram privados da minha presença, mas, tiveram paciência.

À minha mãe que abdicou de tantas coisas, e cuidou dos meus filhos com tanta dedicação.

À Débora que sempre me encorajou a perseverar a despeito das muitas dificuldades e contribuiu muito no processo de construção desse artigo.

À minha orientadora Soraya que assumiu essa responsabilidade e a fez com maestria. Sou extremamente grata, muito obrigada!

Às minhas colegas de curso: Andreza Sanny e Yara Gomes, que construíram conhecimentos juntamente comigo.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, que contribuíram para minha formação e graças a eles pude alçar essa conquista.

“Brincar é uma necessidade, uma forma de expressão, de aprendizado e de experiência. Todas as crianças em todo o mundo, mesmo nas mais terríveis condições de dificuldade, pobreza e proibição, brincam. Para aprender, ganhar experiência, exercitar sua criatividade e fantasia, desenvolver-se.”

(Aroeira, Soares e Mendes, 1996, p. 75).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1. CAPITULO I - AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO BRINCAR</b> .....	10
1.1. História da Construção Social da Infância.....	10
1.2. A importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança.....	13
<b>2. CAPITULO II - A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA</b> .....	18
2.1. Elaboração do currículo: valorizando o brincar.....	18
2.2. O papel do professor nas brincadeiras.....	20
<b>3. CAPITULO III – O ESPAÇO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS</b> .....	22
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	28
<b>ABSTRACT</b>	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	30

# DO DIZER AO FAZER: O ESPAÇO DO BRINCAR A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS

Dayane Rocha Lourenço

## RESUMO

O presente artigo propõe discutir sobre o espaço/tempo do brincar na Educação Infantil a partir do discurso de professoras, considerando suas concepções e práticas. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos duas professoras que atuam nesse nível de Educação. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, as mesmas sendo gravadas e transcritas na íntegra, cujas questões versaram sobre os conceitos das docentes acerca da brincadeira no ambiente escolar, bem como o espaço/tempo destinado a essa linguagem junto às crianças, além de outras questões que permeiam essa temática. Tais pontuações foram discutidas a partir de estudos cunhados por Ariès (1981), Vigotsky (2007), Moyles (2002), Friedmann (2012), entre outros. Sabemos que o brincar é um direito do infante e um importante promotor de sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Brincando a criança manifesta suas vontades e emoções, interage com o outro, imagina, cria, dá significados, apreende a cultura e se constitui como sujeito social. Diante da pesquisa realizada, podemos constatar que as noções das profissionais norteiam suas práticas no tocante ao brincar, mas que muitas vezes, o discurso, mesmo embasado em teorias, nem sempre condiz com a realidade.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Brincar – Lúdico. Discurso. Prática docente.

## INTRODUÇÃO

A concepção de infância vem sendo historicamente construída ao longo dos séculos, em que cada sociedade e época percebiam de forma particular e atribuíam valores diferentes à criança. Na contemporaneidade, a infância tem sido refletida e estudada, o que resulta em novos conceitos e espaços onde a criança tem a condição de viver este período com suas especificidades. Dentre as quais, ressaltamos a brincadeira, uma vez que esta linguagem constitui-se eixo estruturador das culturas infantis.

Nesse sentido, o presente artigo propõe discutir sobre o espaço/tempo do brincar na Educação Infantil a partir do discurso de professores, analisando suas concepções e práticas. Sendo assim, analisamos os seus discursos verificando se as concepções que afirmam ter sobre o brincar, estão relacionadas às suas práticas no cotidiano educacional de crianças. A partir das falas das educadoras, poderemos compreender como elas relacionam o brincar em seu trabalho pedagógico e como o utilizam nos espaços disponibilizados pela escola.

Com isso, fizemos uma breve discussão sobre a importância do brincar na Educação Infantil e de como ele possibilita o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos duas professoras que atuam na Educação Infantil. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, cujas questões versaram sobre a concepção das professoras sobre o brincar no espaço escolar, bem como o espaço/tempo destinado a essa linguagem junto às crianças. Tais indagações foram discutidas a partir de estudos realizados por Ariès (1981), Vigotsky (2007), Moyles (2002), Friedmann (2012), entre outros.

Embora o nosso foco não seja o brincar como recurso pedagógico, é importante ressaltar que a brincadeira não se resume à diversão, pois através dela a criança aprende e nesse processo ocorre a apreensão de conhecimentos. É por meio da experiência social que a criança se desenvolve, brincando ela tem possibilidade de interações que viabilizam a assimilação da cultura, estimulam a imaginação, a compreensão da realidade, o estabelecimento de regras de convivência, a liberdade de escolha. Esses são fatores que contribuem na formação de um sujeito crítico e autônomo.

Mesmo que a brincadeira não seja a única forma de desenvolver aprendizagem, é um recurso mediador nesse processo, como uma forma de facilitar o desenvolvimento da criança em suas várias dimensões, tais como: social, cultural, emocional, motora, cognitiva, entre outras. Na brincadeira, há manifestações de anseios, sentimentos, comunicação social, imaginação, criação.

É importante salientar que entre o brincar e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, há um importante fator: a intervenção do educador, uma vez que por meio do ato lúdico ocorre interação entre criança e adulto, fortalecendo uma relação sadia e significativa.

Para uma melhor sistematização do tema abordado, organizamos nosso estudo em dois tópicos. No primeiro tópico, discorremos sobre “As dimensões constitutivas do brincar”, onde veremos como foi construído historicamente o conceito social e cultural de infância, embasado na concepção do historiador Ariès (1981); bem como a relevância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança, partindo do pressuposto de que ela tem o direito à brincadeira por constituir-se uma linguagem caracterizadora do período infantil.

No segundo tópico, discutimos sobre “A ludicidade no contexto escolar: implicações na prática educativa”. Aqui abordamos sobre a importância do currículo da Educação Infantil na valorização do brincar, e qual é o papel do educador na brincadeira. Veremos que por muito tempo não existia parâmetros para a construção deste currículo, todavia, em 1999 foi estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, as propostas pedagógicas passaram a ser direcionadas às necessidades da criança, viabilizando o brincar. Pontuamos também sobre a disponibilidade de espaços propostos, de como interferem na escolha da brincadeira, e como o professor, através da observação, pode fazer diagnósticos que propiciem intervenções por meio de metodologias apropriadas.

No terceiro tópico discutimos sobre o espaço/tempo do brincar na Educação Infantil a partir do discurso de profissionais da Pedagogia, analisando suas concepções e práticas. Por fim, tecemos nossas considerações finais sobre a temática discutida ao longo de nossa pesquisa.

## 1. AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO BRINCAR

Para que possamos compreender o conceito de infância no mundo moderno, teremos, nesse primeiro capítulo, um breve histórico de como se deu esta construção. Veremos também que a criança não tinha suas necessidades reconhecidas nem o direito de viver a infância, mas que ao longo dos séculos essa realidade começou a ser modificada. Tais conquistas, conforme veremos, trouxeram um novo cenário, onde o brincar é reconhecido como uma prática fundamental no processo de desenvolvimento infantil.

### 1.1. História da Construção Social da Infância<sup>1</sup>

Vários estudos têm mostrado que por muitos séculos, especificamente na Idade Média<sup>2</sup>, não existia um olhar voltado à infância, ou seja, não se via a criança como alguém com necessidades específicas de afeto e atenção, nem com particularidades que a diferenciasse dos adultos. Tendo, portanto, um estatuto anônimo. As ideias acerca da infância foram sendo construídas gradativamente, proporcionando transformações e conquistas importantes no meio social, especificamente em relação a práticas educativas destinadas para crianças, tanto no seio da família como na sociedade em geral. O historiador Ariès (1981, p. 10), em suas pesquisas sobre a infância, afirma que na sociedade tradicional a criança não tinha muita importância para os pais. Para ele, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”.

Nesse sentido, a infância era a curta fase de fragilidade, período que a criança necessitava dos primeiros cuidados e era paparicada pelos adultos, tida como um “animalzinho de estimação” que distraia as pessoas, conforme ressalta Ariès (1981, p. 10) : “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um

---

<sup>1</sup>Ao se tratar da evolução histórica dos conceitos de infância e criança, alguns autores utilizam estas expressões como sinônimas, entretanto, consideramos com base nos estudos de Sarmiento e Pinto (1997), a diferença entre as concepções destas palavras, sendo a primeira compreendida como uma etapa da vida da pessoa e, a segunda, como uma construção social.

<sup>2</sup> Ao tratarmos da infância na Idade Média, tomamos como base a vertente histórica constituída a partir de estudos de Ariès (1981), embora seus escritos tenham sido criticados por outros pesquisadores no que se refere ao surgimento de suas considerações.

animalzinho, um macaquinho impudico”. Nesse momento histórico, a mortalidade infantil era comum e não provocava grandes sofrimentos, uma vez que a criança que morresse seria rapidamente substituída por outra.

Como não havia uma percepção das necessidades específicas e particulares da criança, tão logo a criança não necessitasse mais dos primeiros cuidados e podia exercer algumas atividades já era inserida no mundo adulto onde aprendia o que deveria saber, isto é, era inserida em outra família para aprender um ofício. Assim, participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendiz.

É importante salientar que embora a criança fosse parte integrante da família, ela não participava ativamente na construção do conhecimento, pois era considerada um adulto em miniatura. De acordo com Ariès (1981, p. 14), “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”. Segundo o autor, até o século XIII, os trajes de adultos e crianças não tinham distinção, não ofereciam conforto e liberdade de movimento, o que é tão relevante nessa fase de desenvolvimento. Nesse sentido, “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p. 69).

Quanto à brincadeira, essa era uma atividade compartilhada por crianças e por adultos, não havendo separação, conforme afirma Ariès (1981), quando diz que as crianças brincavam normalmente com brincadeiras da idade adulta, praticando o arco, jogando cartas, xadrez e outros jogos de adultos. Assim compreendida, a vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia uma “divisão” clara entre adultos e crianças, uma vez que comportamentos, características, vestimentas e brincadeiras se confundiam entre esses dois sujeitos.

Velasco (1996, p.41), afirma que essas atividades muitas vezes “ [...] ocorriam em praças públicas, espaços livres sem a supervisão dos adultos, as crianças se misturavam em grupos de diferentes faixas etárias e de ambos os sexos.” Já Ariès (1981, p. 156 ), afirma que como a consciência de infância não existia, a “[...] indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas”.

Mesmo falando que as brincadeiras das crianças eram as mesmas dos adultos, o autor ressalta que os meninos quando ainda bem pequenos brincavam com bonecas assim como as meninas. Porém, quando o menino chegava aos sete

anos ele deveria abandonar os brinquedos de criança porque agora era um “menino grande”. Ele iria dedicar-se a aprender montar a cavalo, atirar, caçar, jogar jogos de azar. Apesar dessas mudanças, continuava a brincar de se esconder, de mímica e outras modalidades que já faziam parte do seu cotidiano com os crescidos.

A partir do século XVI começou a surgir uma nova concepção da criança pequena, nas camadas sociais elevadas ela já tinha um traje diferenciado. Esta, passou a ser “paparicada” pelos maiores, sobretudo pela mãe. Suas carências de afeto, atenção, colo, entre outras começaram a ser consideradas nessa etapa da vida. Emergiu também um maior interesse pela educação da criança, embora bastante limitado (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com o autor citado, nos séculos XV e XVI surgem novos modelos educacionais na Europa. Autores como Erasmo e Montaigne, defendiam o respeito à infância, educação religiosa e moral. As crianças passam a frequentar escolas como garantia de uma formação para a vida. Nesse período, as recorrentes guerras entre nações deixavam como uma das consequências menores pobres e abandonados o que motivou mulheres a organizar serviços de atendimento. Em seguida, surgiram instituições religiosas de caráter filantrópico que atendiam crianças pequenas com finalidades voltadas à religião. Surgiram também asilos que atendiam àquelas acima de três anos e que eram filhas de operários. A educação para o carente era o ensino da obediência, moralidade, devoção e valor do trabalho.

No século XVIII, a criança passou a ser considerada e o seu lugar na família não era mais indiferente. O sentimento de infância abriu caminho ao sentimento de família, as práticas e comportamentos começaram a ser centralizados no próprio sistema familiar. O acesso à casa já não era mais aberto a todos, as casas passaram a ser organizadas de forma diferenciada, começou ser cultivado um pensamento de privacidade e isolamento. Como afirma o historiador Ariès (1981, p. 267), “a reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos”.

Nesse novo cenário, onde a criança passou a ter uma centralidade na família e nos interesses educativos dos adultos, no intuito de proporcionar um bem-estar aos filhos, os pais tinham como maior preocupação garantir as crianças saúde e educação. Dessa forma, os pais que tinham condições favoráveis enviavam seus filhos aos internatos onde ficavam enclausurados.

Segundo Oliveira (2011), nos séculos XVIII e XIX, houve discussões na Europa sobre a necessidade da escolaridade obrigatória. Nesse período, ainda não havia escola de Educação Infantil. Com a urbanização e a industrialização, muitas mulheres foram admitidas nas fábricas e, com isso, manifestou-se a precisão de um lugar para deixar os filhos. Após muitos embates e reivindicações, em 1923 surgiu a primeira regulamentação com a determinação que deveriam existir creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho.

Em 1922, ocorreu o primeiro Congresso Brasileiro de proteção à infância. Nesse contexto, eclodiram as primeiras regulamentações do atendimento à criança pequena em escolas maternas e em jardins de infância, período no qual alguns educadores defendiam o “escolanovismo”.

Foi longo o processo para que a infância tivesse seu lugar reconhecido e respeitado. Segundo Kramer (1992), a concepção de infância começou a ser difundida no capitalismo, mais precisamente com a urbanização e industrialização que requeria uma formação adequada do cidadão. Para Oliveira (2011), na Idade Moderna, no período de crescimento da urbanização, surgiu uma nova ideia sobre educação infantil na Europa. A criança passou a ser o centro do interesse educativo, pois precisava de educação para ser inserida no mundo dos adultos, o que contribuiria no desenvolvimento social. Nesse período, reformadores protestantes defendiam a educação como direito universal, os pioneiros educacionais buscavam descobrir “como ensinar”. Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori defendiam um ensino centrado na criança e reconheciam que ela possuía necessidades e características diferentes dos adultos.

## **1.2 A importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança**

Estudos revelam que a brincadeira sempre foi uma atividade presente na vida humana em diferentes tempos e lugares. No entanto, a brincadeira não é algo inato ao sujeito, mas aprendida nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e culturalmente.

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil, o brincar é entendido como uma atividade por excelência, vista como social. Pensando assim, de acordo com Wajskop (1995), o brincar define-se como uma das maneiras em que

a criança encontra formas de representar suas experiências, interpretar o mundo, a cultura e suas relações.

Podemos observar que desde bebê a criança já brinca, seja através de movimentos, risadas, balbucios, da fala ou com objetos; começa a distinguir os limites do próprio corpo e entender seu lugar no meio em que vive; e cria vínculos de afetividade com adultos que lhe prestam cuidados, muitas vezes manifestos através de expressões afetivas e corporais.

É com o corpo que o infante interage, se movimenta, se expressa e busca entrar no ritmo da brincadeira. Silveira e Afonso (2009) apud Faria e Salles, e cols. (2012, p. 71), afirmam que “as crianças, especialmente, expressam-se através do seu corpo [...] na brincadeira, o corpo se expressa através de movimentos e da integração na participação na atividade lúdica”.

Para Vigotsky (2007), a criança tem o aprendizado iniciado antes de chegar à escola, mas é na instituição de educação que ela tem a oportunidade de inserir novos elementos no seu desenvolvimento. O brinquedo tem uma grande importância nesse processo, pois é através dele que a criança se apropria do mundo real, adquire conhecimentos, se socializa, entende a cultura que está inserida. Na brincadeira ela assume diversos papéis que possibilitam que ela vivencie situações reais.

Consoante o autor supracitado, a “zona de desenvolvimento proximal” é um aspecto que deve ser avaliado na brincadeira infantil, assim como sua função no desenvolvimento humano. Essa zona define a distância que a criança se encontra entre o “desenvolvimento real”, onde ela já fez conquistas consolidando capacidades de realizações sem ajuda de outro indivíduo, e o “desenvolvimento potencial”, quando a criança precisa do auxílio do outro para desenvolver. O brinquedo é uma importante ferramenta para sinalizar em que fase a criança se encontra. Assim:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007, p.122).

Para Vigotsky (2007), ao passo que a criança se desenvolve, o que atrai a sua atenção já não é mais cativante, ela precisa de outras motivações, por isso, é importante estar atento as suas necessidades. Cada etapa possibilita diferentes formas de interação com o meio, e à medida que os interesses mudam, novas competências vão sendo construídas, por isso a criança precisa de estímulos externos o que irá contribuir para seu desenvolvimento intelectual.

Quando chega a idade pré-escolar, a criança quer satisfazer desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente, logo, ela repassa para o brinquedo o que deseja fazer. Vigotsky (2007, p. 109), afirma que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. Ela representa papéis que gostaria de ser, mas no momento não pode, como por exemplo ser mãe, pai, ou um profissional de uma área específica. Nessa idade, o objeto já não tem a mesma força motivadora, a criança começa fazer uso de forma diferente ao que vê. Ela entende que pode utilizar um objeto para simbolizar o que queira, as ideias determinam e não mais a informação do que vê. Nesse processo de imaginar e simbolizar, expressa como visualiza o mundo e como desejaria que ele fosse, assim, ela demonstra seus desejos e deve ter liberdade para isso.

O referido autor afirma que, independente da idade, as brincadeiras não são livres de regras, mesmo no faz de conta ela vivencia sonhos e os diversos papéis existentes na sociedade assumindo comportamentos que não são os dela, com a finalidade de se parecer com o personagem imaginário. Dessa forma, o brincar se constitui parte essencial para o desenvolvimento cognitivo, e é por meio dos processos de simbolizar e representar, que a criança chega ao pensamento abstrato.

Através do brincar a criança desenvolve sua afetividade nas relações de cooperação, de cuidado com o outro, de oposição, de agressividade, de compaixão, de autoritarismo. Ela aprende a equilibrar os sentimentos, a entender o outro, a dialogar, a ser flexível, a respeitar regras, a lidar com tristezas, alegrias e frustrações. Entre essas experiências, desenvolve autoconfiança, autonomia, aprende tomar decisões e resolver conflitos. A esse respeito, Moyles (2002, p. 22), afirma que “o brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empáticos com os outros”.

Na brincadeira, as crianças desenvolvem a imaginação e buscam resolver as situações do cotidiano ao seu redor que ali são representadas. Dessa forma, elas interagem, elaboram regras e constroem uma consciência da realidade. Por meio da brincadeira buscam compreender o mundo e os comportamentos dos indivíduos, elas fazem isso quando assumem outras posições, quando dão novos significados a objetos com a finalidade de brincar. Para Vygotsky (1984 apud Wajskop, 1995, p. 34), a brincadeira

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

No jogo e no lúdico a criança se conecta com o mundo em que vive, ela desenvolve relacionamentos, tem experiências prazerosas, usa a imaginação e a criatividade. Silveira e Afonso (2009) apud Faria e Salles, e cols. (2012, p. 66), destacam ainda que “jogar pressupõe participar, interagir, fazer parte do grupo. Para isso, faz-se necessário conhecer as regras do jogo, respeitá-las”.

De acordo com Aroeira, Soares e Mendes (1996), o jogo é indispensável ao desenvolvimento infantil. Através do jogo ou brincadeira, a criança consegue com maior facilidade compreender a realidade e a dinâmica do mundo que a cerca, podendo então estabelecer significados.

Além do desenvolvimento cognitivo, afetivo e da socialização que o brincar pode proporcionar, existem outros ganhos que são inerentes a essa atividade. Para Velasco (1996), enquanto a criança brinca ela trabalha o equilíbrio corporal à medida que muda a posição da vertical para horizontal. Ocorre um refinamento de sensações e percepções, uma vez que a brincadeira exige ação motora e muscular. A criança tem uma respiração consciente porque ocorre uma oxigenação correta no organismo, o que é de fundamental importância para o bem estar orgânico. Há também um desenvolvimento na coordenação motora fina por meio de manipulação de objetos pequenos e alguns jogos. Enquanto a criança brinca tem a possibilidade de fazer opção lateral de forma livre e desenvolver percepção de orientação corporal, espacial e temporal. “Nas atividades infantis é comum verificarmos o quanto a criança não quer parar de fazer algo que lhe é agradável. Para ela, o

tempo não existe naquele momento e se o percebe detecta que ele é extremamente curto” (VELASCO, 1996, p. 38).

No processo da brincadeira, a criança abarca novos conhecimentos, faz descobertas, conhece e reconhece sua cultura, expressa a visão de mundo e o que captou de informações transmitidas pelos adultos, quer intencionais ou não.

Embora o brincar seja tido como algo inerente à infância, não existe conceito nem prática hegemônica do brincar, pois são as crenças e valores de cada cultura que norteiam essa vivência no dia a dia das crianças. Para Whiting e Whiting (1975), citado por Curtis, in Moyles e cols (2006, p. 39), “o brincar não só é afetado por influências culturais, como é também uma expressão da cultura”.

Isso implica dizer que os valores atribuídos ao brincar são diferentes em cada cultura. Os pais ocupam seus filhos em uma série de atividades que acreditam ser mais produtivas que o brincar livre. Curtis (2006, p. 45), afirma ainda, que “Ao refletir sobre a vida de muitas crianças na faixa etária da educação infantil, eu concluo que elas têm pouco tempo para o movimento e o brincar livres”. Segundo o autor, se os pais se envolvessem nas brincadeiras as crianças teriam resultados mais interessantes e desenvolveriam mais criatividade e imaginação.

No brincar livre, além do divertimento a criança interage com o meio e com o outro, o que promove um incentivo à coletividade viabilizando relações e trocas afetivas. Ela expressa suas individualidades, como também percebe semelhanças e diferenças, agrega valores, se adapta a padrões culturais existentes, sem que perceba estar vivenciando o processo de socialização. A este respeito, Brougère (2008, p. 61) afirma que:

A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado [...] encaramos a socialização como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal.

Assim compreendido, ressaltamos a importância da brincadeira no processo e desenvolvimento da criança, sendo essa linguagem eixo do currículo da Educação Infantil, conforme atesta os documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) que definem a brincadeira como um dos eixos das propostas curriculares.

## **2. A LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Sabemos que brincar é um direito da criança, e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil o apontam como princípio básico. Para que tenhamos uma melhor compreensão de como a brincadeira está inserida no espaço escolar, veremos, nesse tópico, como o currículo e os espaços disponibilizados pela escola se definem.

### **2.1. Elaboração do currículo: valorizando o brincar**

Por muitos anos, as instituições de Educação Infantil construíam seus currículos de formas diversas, não havia um parâmetro a ser seguido. A este respeito, Faria e Salles, e cols. (2012, p. 75), afirmam que “[...] diferentes maneiras de organização do currículo refletem as concepções de criança, de Educação Infantil e de desenvolvimento/aprendizagem”. Na tentativa de sanar este problema, em 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, cujo objetivo era proporcionar um referencial para elaboração dos currículos.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Em 2009, foi realizada uma revisão e atualização que definia com maior clareza o currículo para as crianças de 0 a 5 anos:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º).

No tocante à proposta pedagógica, deve-se considerar os direitos e necessidades da criança reconhecendo-a como sujeito histórico, e privilegiando

práticas que culminem no seu desenvolvimento integral. Acerca, podemos verificar no artigo 4º que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

Ainda nesta perspectiva, o artigo 9º fortalece a ideia de valorizar o brincar, o que reafirma a importância da preservação desse espaço na Educação Infantil. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 9º). A brincadeira, além de proporcionar divertimento, é também uma importante ferramenta de aprendizagem, por isso deve ser utilizada respeitando o direito e a necessidade que a criança tem de brincar. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, P. 22).

O panorama social do século XXI, no contexto da Educação Infantil, abre portas a reflexões sobre o currículo e as práticas educativas, repensando o cotidiano escolar e qual a sua função. Dessa forma, o fazer e o planejar devem ser direcionados pelos princípios que promovem o desenvolvimento da criança privilegiando a ludicidade por meio de diversas brincadeiras que ofereçam possibilidade de construção de novas aprendizagens. Consoante os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998, v. 1, p. 23):

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou

aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, é imprescindível que os educadores favoreçam o espaço/tempo da brincadeira no contexto escolar, garantindo às crianças o direito de brincar, ou seja, oportunizando a elas, ambientes em que possam interagir com os brinquedos, de forma individual e coletivamente, com seus pares e também com os adultos.

## **2.2. O papel do professor nas brincadeiras**

Sabemos que atualmente existe uma excessiva pressão para que as crianças adquiram conhecimentos formais cada vez mais cedo. Se as Instituições de Educação Infantil elaborarem currículos de forma que o brincar tenha seu espaço, não sendo utilizado apenas no recreio sem pretensão alguma ou só com finalidade de alfabetização, mas visando o desenvolvimento da criança de uma forma geral, proporcionará aos professores a condição de planejar amparados por esse conceito, como também irá requerer deles um comprometimento nesse sentido.

Em muitas dessas Instituições, é comum constatar o descaso com o brincar na hora do recreio, uma vez que não existem espaços físicos adequados e as crianças são esquecidas pelos educadores. Elas correm, utilizam os parques, jogam bola, reúnem grupos para conversar, entre tantas outras atividades que executam na busca da diversão. São cuidadas por pedagogas ou outras pessoas que as observam com o propósito de evitar que se machuquem e tenham conflitos.

As crianças costumam procurar espaços que viabilizem as brincadeiras ou escolhem aquelas que são possíveis no espaço oferecido. Isso revela que o espaço é um fator extremamente importante para o brincar. Segundo Moyles e cols. (2006, p. 67), “ as crianças identificam a busca de um local disponível como uma influência importante sobre a escolha da atividade. Se houver um “lugar” para jogar bola ou pular amarelinha, essas são incluídas no leque de atividades possíveis”. Dessa forma, podemos perceber que os espaços físicos devem ser planejados de acordo com o currículo proposto, tanto no tocante ao recreio como nas salas de atividades.

Enquanto o brincar proporciona à criança diversão e novas aprendizagens, observar essa brincadeira constitui-se em ferramenta para o professor. À medida

que o educador ouve atentamente o que a criança conversa enquanto brinca, suas expressões de tristezas e alegrias, dificuldades, frustrações, ele saberá quando e como intervir. Dessa forma, ele pode ter um diagnóstico da criança, acompanhar seu desenvolvimento, suas relações com o meio e com o outro, conhecer valores e necessidades.

A partir do diagnóstico poderá planejar e organizar espaços que viabilizem a prática de atividades lúdicas, com a finalidade de promover situações que potencializem as capacidades da criança de vencer limitações e de adquirir novos conhecimentos, de acordo com o estágio de desenvolvimento que se encontra. A este respeito Moyles e cols. (2006, p. 37), afirma que “se os adultos já observaram o brincar das crianças, eles saberão o tipo de nível em que elas estão funcionando e poderão adequar sua participação ao nível certo”. No entanto, para que o educador faça uso das informações constatadas, ele precisa saber o porquê do brincar, uma vez que seu valor está em considerar que ele é um meio e não o objetivo final.

Quando o educador compreende a importância do brincar na Educação Infantil, ele pode possibilitar novas aprendizagens através da promoção de atividades intencionais, que permitem que a criança tenha oportunidade de criar, imaginar, representar e fazer de conta. Smith, in Moyles e cols (2006), afirma que o brincar livre promove prazer e aprendizagem, no entanto, o adulto pode estimular a criança a brincar de formas diferenciadas e mais produtivas disponibilizando materiais de acordo com a faixa etária, por exemplo, um quebra-cabeça no nível adequado.

Para que esse objetivo seja alcançado o educador precisa ter um conhecimento adequado sobre o mesmo, pelo contrário utilizará metodologias que irão isentá-lo das intervenções necessárias ou deixar as crianças dependentes demais dele (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

A mediação do professor é, de fato, necessária em todas as atividades propostas, incluindo a brincadeira, por isso, é importante compreender que proporcionar liberdade não significa dizer que o brincar será só um passatempo. As brincadeiras são bem-vindas, mas não podemos deixar de salientar que devem ser planejadas, e de forma que promova autonomia. De acordo com Moyles (2002, p. 104): “se estamos tentando desenvolver a independência e a autonomia nas crianças, de nada adianta planejar tópicos baseados no conhecimento, em que as crianças ficarão dependentes da professora”.

### 3. O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARTINDO DO DISCURSO DE PROFESSORAS

Como já mencionamos anteriormente, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos duas professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola particular, em Campina Grande-PB. Para preservar o nome das entrevistadas, as denominamos de P1 e P2. A professora P1, atuante na sala do Infantil 4, tem formação superior em Pedagogia e leciona na escola há 15 anos, nos dois turnos (manhã/tarde). A professora P2, do Infantil 5, também tem formação superior em Pedagogia, e ensina há 8 anos na referida escola, também nos dois turnos.

A primeira visita foi realizada no mês de maio com a finalidade de pedir autorização à diretora para realização da pesquisa. Na ocasião, a mesma informou que conversaria primeiro com as professoras e em seguida daria uma resposta. Como as duas professoras concordaram com a participação na pesquisa, foi agendado um novo encontro para a entrevista. As falas foram gravadas com o consentimento das educadoras sabendo que a identidade de ambas, assim como da escola, seria preservada por limites éticos.

A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, abordando sobre a concepção das pedagogas participantes acerca do brincar, bem como do espaço/tempo da brincadeira no contexto escolar, conforme veremos a seguir. A partir da primeira questão, buscamos identificar por intermédio das respostas das professoras qual a concepção do brincar no espaço da escola.

1. Qual a sua concepção sobre o brincar no espaço escolar?	
P. 1	O brincar é importante para o desenvolvimento integral que corresponde aos aspectos físico, social, cultural, afetivo e o cognitivo.
P. 2	É de extrema importância, a partir da mesma a criança expressa seus anseios, emoções e necessidades. Na brincadeira ela tem condições de descobrir habilidades e desenvolver a linguagem oral, escrita e matemática.

A professora P1 explica que no seu entender o brincar é importante em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, quais sejam: o físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Embora não tenha citado, podemos perceber que sua concepção está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, na seção II em seu artigo 29, que determina que a Educação Infantil, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Dessa forma, a criança tem uma garantia de ter suas necessidades atendidas, no que diz respeito aos benefícios do brincar, para sua formação enquanto sujeito de direitos.

A professora P2 diz reconhecer a importância do brincar, pois as crianças podem se expressar. Destacou que, por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades, a linguagem oral, escrita e matemática. Sua concepção do brincar enfatiza mais as possibilidades de aprendizagens relacionadas aos aspectos cognitivos, dessa forma, as atividades propostas deixam de ter como objetivo o desenvolvimento integral. A este respeito, Friedmann (2012, p. 44), afirma que “a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico”. A criança deve ter suas necessidades e interesses valorizados, alfabetizá-las não deve ser a prioridade absoluta. A prática da professora P2 revela uma contrariedade ao que afirmou quando disse que o brincar é importante porque nele a criança “expressa seus anseios, emoções e necessidades”, uma vez que essas expressões são colocadas em segundo plano e não são considerada no mesmo nível que a aquisição de habilidades.

No segundo questionamento, abordamos a questão do espaço/tempo da brincadeira na prática pedagógica das professoras.

2. Qual o espaço/tempo da brincadeira na sua prática pedagógica?	
P. 1	Nós inserimos as brincadeiras no maior tempo possível nas aulas, tendo sua realização todos os dias.
P. 2	Na verdade todos os dias costumamos realizar brincadeiras para desenvolver o senso crítico, a autonomia e a interação delas com as outras crianças que fazem parte da sala. Aprecio as brincadeiras porque através delas as crianças aprendem de forma lúdica e divertida.

Segundo as educadoras, as brincadeiras são inseridas diariamente, o que deixa claro que ambas compreendem que o brincar precisa estar presente no contexto da criança dentro ou fora da sala. Partindo do pressuposto que o brincar conecta a criança com o mundo ao seu redor, podemos afirmar que propor situações que favoreçam e estimulem a brincadeira diariamente é fundamental. O brincar é um direito da criança, e como aborda o RCNEI (1998, v. 1, p. 54), “a rotina deve envolver cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”. Dessa forma, fica claro que o tempo deve ser administrado e planejado de forma a atender todas as necessidades da criança, inclusive, ou principalmente, a de brincar.

Em sua resposta, a professora P2 salienta que a brincadeira auxilia no desenvolvimento crítico, na autonomia e na interação das crianças como também promovem uma aprendizagem lúdica e divertida. Em suas considerações, a professora solidifica a importância do brincar quando afirma que enquanto brinca a criança tem a possibilidade de desenvolver a criticidade e autonomia. Fica subtendido que sua prática está de acordo com a concepção de Friedmann (2012, P. 44), que afirma que “para ajudar os indivíduos a atingir níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente”. Quando afirma estimular a autonomia e o desenvolvimento crítico, segundo a autora, está viabilizando o desenvolvimento integral. Porém, na resposta dada ao primeiro questionamento na importância que atribui ao brincar, ficou evidente que ela privilegia o cognitivo, o que diverge com a afirmação que ela promove meios de desenvolver autonomia e pensamento crítico.

Sobre a forma que as professoras utilizam a brincadeira na sala de aula, tivemos as seguintes respostas:

3. De que forma você utiliza o brinquedo e/ou brincadeiras como atividade em sala de aula?	
P. 1	Os brinquedos e as brincadeiras são importantes como ferramentas no processo de desenvolvimento da aprendizagem.
P. 2	Na maioria das vezes no coletivo, porque acredito que as crianças evoluem gradativamente quando há uma troca de experiências entre ambas.

Analisando as respostas das docentes a respeito da forma que utilizam o brinquedo e/ou brincadeiras como atividade em sala de aula, podemos constatar que a professora P1 foi muito objetiva, no entanto, não forneceu uma resposta coerente a pergunta, uma vez que a resposta foi direcionada a importância dos brinquedos e/ou brincadeiras e não das formas de utilização. Já a professora P2, afirmou fazer uso dos mesmos no coletivo, porque entende a interação como um fator importante para uma evolução gradativa da criança. Para que a criança tenha um brincar legítimo, Moyles (2002, p. 106), salienta que é preciso dispor de “oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos”. Sem interação, o brincar fica comprometido, pois é no compartilhar que ela compreende a cultura, os grupos sociais, se percebe semelhante ou diferente do outro. Na troca de experiências a criança tem oportunidade de desenvolver a criatividade, de estabelecer regras e modificá-las, de resolver conflitos, de dar significados como também de ressignificar o mundo que a cerca.

A quarta pergunta trata das brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças na escola.

4. Quais as brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças na escola?	
P. 1	São desenvolvidas atividades fazendo uso das brincadeiras de faz de conta do tipo escolinha, super herói, médico. Caminho sobre a ponte, cantigas de roda, atividades psicomotoras, atividades no parque como subir, descer, pular, balançar entre outras.
P. 2	Pescaria das letras, bingo de palavras, ditado de letras a partir da observação do desenho, boliche de letras e números, músicas ritmadas com movimentos corporais espontâneos, estatua, brincadeira de roda, jogos com bola, pula corda, amarelinha, faz de conta e jogos com imitação.

A professora P1 citou o faz de conta, cantigas de roda, atividades psicomotoras e utilização do parque. Podemos perceber que, na sua prática, as brincadeiras estão mais direcionadas a promoção do desenvolvimento integral da criança. Em sua fala fica nítido que ela compreende o brincar nos seus vários aspectos. Vale salientar que o simples fato de brincar não implica que estará havendo um desenvolvimento geral da criança. A este respeito, Friedmam (2012, p.

49), afirma que toda brincadeira tem potencial de promover desenvolvimento integral, no entanto, “ter o potencial não é garantia de desenvolvimento; porém, as atividades lúdicas contribuem para que ele ocorra”. Se de fato a professora utiliza o potencial que a brincadeira tem para promover o desenvolvimento da criança, sua prática demonstra uma valorização em suprir as necessidades da criança.

A fala da professora P2 segue priorizando o cognitivo, provavelmente por lecionar no Infantil 5, onde se inicia o processo de letramento. Ela deixou claro que a finalidade das brincadeiras em sua prática pedagógica está mais direcionada ao desenvolvimento cognitivo, no entanto, embora os outros aspectos fiquem em certa medida comprometidos, não quer dizer que não exista intencionalidade em promover o desenvolvimento integral. Por muito tempo, o currículo privilegiava o desenvolvimento de habilidades desmerecendo outras áreas importantes. O professor pode destinar tempo às habilidades, mas é preciso organizar o tempo de tal forma que venha abranger o desenvolvimento integral. Segundo Moyles (2002, p. 103), os professores precisam “[...] gerenciar o tempo da sala de aula, de maneira a equilibrar o trabalho com o conteúdo de natureza diversa”.

Em relação a como as brincadeiras são organizadas, tivemos como respostas:

5. Em sua maioria as brincadeiras são organizadas por você, ou as crianças possuem a possibilidade de livre escolha?	
P. 1	Na grande maioria as brincadeiras são organizadas pela professora, no entanto as crianças também necessitam desenvolver o hábito de escolha para o desenvolvimento da autonomia e considerando as habilidades motoras, social, emocional, cognitiva.
P. 2	A maioria das brincadeiras são organizadas e planejadas por mim, preparo sempre com objetivo didático pedagógico, porém algumas vezes as crianças também escolhem a brincadeira preferida. Quando elas escolhem é um momento só para relaxar pois as crianças também precisam estabelecer relações entre si.

As professoras relataram que na maioria das vezes são elas que organizam as brincadeiras, em outros momentos as crianças. A professora P1 ressalta que as crianças precisam desenvolver o hábito de escolher para que desenvolvam

autonomia. Podemos perceber que, embora a educadora planeje a maioria das brincadeiras, ela compreende que há necessidade de incentivar a criança a autonomia dando-lhe oportunidade de escolha. A este respeito, o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 39), afirma que “a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento”. Sendo assim, quanto mais a professora proporcionar situações de escolha, mais a criança será estimulada a desenvolver seu potencial autônomo.

Ficou evidente que as duas educadoras são centralizadoras no que se refere às brincadeiras, quando em linhas gerais as crianças pouco escolhem e no caso da P2, quando isso ocorre é só no momento de relaxar. Para Friedmann (2012, p. 45), “a descentralização e a cooperação são essenciais para o equilíbrio afetivo das crianças, do qual depende seu desenvolvimento geral”.

A professora P2 demonstra que sua preocupação é sempre voltada a objetivos pedagógicos, assim como em respostas anteriores. No entanto, afirma que quando as crianças escolhem a brincadeira, a finalidade é de relaxamento. É importante considerar que o infante tenha um espaço para exercer escolhas livremente e relaxar, assim como Moyles (2002, p. 117) enfatiza que “[...] parte do brincar em sala de aula é criada pelas crianças simplesmente para se divertir e relaxar”.

Quanto aos espaços disponibilizados pela escola, temos o seguinte:

6. A escola dispõe de espaços que estimulam a brincadeira? Quais?	
P. 1	A escola dispõe de uma área de lazer externa com espaço com areia reservada para essas atividades, jogos motores, brincadeiras envolvendo o corpo e o movimento. Esse é um espaço onde acontecem as atividades recreativas.
P. 2	Sim. Dispõe de uma quadra, de um campo com areia e brinquedos como gira-gira, balanço, gangorra e escorrego e a sala de aula onde está contida a maior parte dos jogos e com eles as crianças podem se divertir e interagir umas com as outras.

No que concerne à disposição de espaços que estimulam as brincadeiras, as professoras relataram que a escola dispõe de quadra, de um espaço com areia e

brinquedos como gira-gira, balanço, gangorra e escorrego. Sabemos que os espaços são importantes e podem ou não estimular a brincadeira, eles norteiam o brincar e possibilitam que escolhas sejam realizadas. A este respeito, Moyles e cols. (2006, p. 67), destaca que “as crianças identificam a busca de um local disponível como uma influência importante sobre a escolha da atividade. Se houver um “lugar” para jogar bola ou pular amarelinha, essas são incluídas no leque de atividades possíveis”. Quando a escola dispõe de recintos adequados, a criança tem maior possibilidade de opções, de desenvolver autonomia, criatividade e o seu aspecto psicomotor. Assim, os espaços da escola devem propiciar interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

A professora P2 destacou, também, a sala de aula como um espaço que estimula a brincadeira, uma vez que a maior parte dos jogos se encontra ali. Em sua percepção, a ludicidade vai além dos momentos de recreação fora da sala, e embora ela utilize os jogos e brincadeiras na maior parte do tempo com finalidades de desenvolver habilidades cognitivas, a educadora valoriza o potencial do brincar, seja com jogos ou de outras formas, com a perspectiva de interação. A promoção de contato entre as crianças é uma oportunidade de desenvolver o social e o afetivo. Nesse prisma, Wajskop (1995, p. 33), compreende que quando “[...] brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou discutir sobre o espaço/tempo do brincar na Educação Infantil a partir do discurso de professoras. Podemos constatar que historicamente o brincar sempre existiu, no entanto, os conceitos e práticas eram particulares de cada sociedade e época. Constatamos, também, que as ideias de criança e infância foram construídas ao longo de séculos e, como consequência, nasceu uma preocupação com a educação direcionada a elas em instituições educacionais infantis.

Enquanto algo naturalmente vivenciado na infância, a brincadeira é um mecanismo extremamente relevante para o desenvolvimento da criança de forma integral. Sendo assim, podemos perceber a necessidade de ter seu espaço garantido dentro de institutos de Educação voltados a essa etapa vital.

A valorização do brincar nos espaços da Educação infantil proporciona um maior e melhor desenvolvimento/aprendizagem da criança. No entanto, embora conquistas tenham sido realizadas a este respeito, nem sempre o currículo proposto e os espaços disponibilizados favorecem o brincar.

Mediante entrevista com as duas educadoras, constatamos a partir dos seus discursos as concepções do brincar, então, podemos perceber que algumas respostas estavam pautadas em teorias e diretrizes que devem ser seguidas, no entanto, verificamos que as ações pedagógicas divergem da fala, revelando, assim, que independente dos embasamentos teóricos que possam ter, as práticas, o tempo/espaço reservado as brincadeiras é que demonstram as verdadeiras noções.

Observamos que as concepções das professoras, sendo superficiais, refletem nas ações pedagógicas, como incoerentes. É preciso que compreendam a real importância do brincar e as diversas possibilidades, uma vez que, se a brincadeira for vista apenas como um momento para relaxar, sem nenhum objetivo, não terá a eficácia devida no desenvolvimento integral. Também salientamos que se o educador não percebe a relevância de planejar a partir de uma observação cotidiana, nem tampouco a necessidade do brincar no cotidiano escolar como uma atividade por excelência na Educação Infantil, conforme atesta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), dificilmente promoveremos o desenvolvimento integral da criança nesse nível de educação.

Constatamos, ainda, que por trás de uma prática que valoriza ou não o brincar nos espaços da escola, está o currículo proposto por esta. Quando há uma valorização do brincar, os planejamentos e os espaços são pensados de forma a promover e estimular a brincadeira em todas as zonas, inclusive na sala de aula.

Assim, se as ações pedagógicas não promovem a ludicidade de forma a possibilitar o desenvolvimento integral da criança, se faz necessário aprofundar os conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, bem como promover formação continuada para elucidar aos educadores/pedagogos sobre a importância do brincar.

## **ABSTRACT**

This article proposes to discuss the space / time of playing in Early Childhood Education from the discourse of teachers, analyzing their conceptions and practices. For this, we carried out a qualitative research of the type of case study, having as subjects two teachers who work in the education of children. The data collection was based on semi-structured interviews, the same being recorded and transcribed in full,

whose questions dealt with the concepts of the teachers about the play in the school environment, as well as the space / time destined to this language with the children, besides other issues that permeate this theme. These scores were discussed from studies coined by Ariès (1981), Vygotsky (1994), Moyles (2002), Friedmann (2012), among others. We know that playing is an infant's right and an important promoter of their learning and integral development. Playing the child expresses his wishes and emotions, interacts with the other, imagines, creates, gives meanings, apprehends culture and builds himself as a social subject. In the face of the research, we can see that the notions of professionals guide their practices when it comes to playing, but that often discourse, even based on theories, does not always correspond to reality.

**Keywords:** Play. Child education. Integral Development.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: S.A, 1981.

AROEIRA, M. L. C.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. E. A. **Didática de Pré-Escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf)>. Acesso em: 07/05/2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 08/05/2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. (e Cols.). **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bas\\_es\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf)>. Acesso em: 30/05/2018.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil** /Janet R. Moyles; tradução Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_ (e Colaboradores). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação 7. ed - São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Manuel Pinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VELASCO, C. G. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michel Cole et.al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. Coleção questões da nossa época: v. 48. - São Paulo: Cortez, 1995.