



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

NAIARA LIMA LOPES

O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA:
aspectos da realidade de Tucumã-Pará

XINGUARA
2020

NAIARA LIMA LOPES

O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA:
aspectos da realidade de Tucumã-Pará

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus de Xinguara, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Me Léiva Rodrigues de Sousa.

XINGUARA
2020

NAIARA LIMA LOPES

O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA:
aspectos da realidade de Tucumã-Pará

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências da
Educação da Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, Campus de Xinguara,
como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Me Léiva
Rodrigues de Sousa.

Data de aprovação: Xinguara (PA), 28 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

Professora Me. Léiva Rodrigues de Sousa
Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Margarete Delaia
Examinadora externa

Professora Me Silvana da Silva Lourinho
Examinadora interna

Dedico este trabalho à minha mãe, a mulher
mais forte e fervorosa que conheço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas vitórias ao longo desse percurso e também pelas derrotas, as quais me serviram de aprendizado. Obrigada, pois nos tempos de angústia, seu amor e seu conforto se fizeram presentes, iluminando-me, dando-me força e saúde para suportar todas as dificuldades que encontrei no decorrer desse tempo. Você é realmente o maior responsável por essa conquista.

Aos meus queridos pais, Maria Izabel dos Santos Lima e Naby Camelo Lopes, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Minha mãe, por ser a grande incentivadora e por ter me dado os melhores presentes, desde a infância: Os livros. Ao meu pai que sempre contribuiu, ajudando-me com o aluguel e minhas despesas, pois foram momentos difíceis, desempregada, estudando em outra cidade no período integral, não tendo nenhuma oportunidade de manter-me, ele simplesmente não mediu esforços para ajudar-me. Obrigada, por acreditar no meu potencial e sonhar comigo os meus sonhos.

Aos meus filhos Renato Augusto e Nyara Monyque Lima Teles por serem minha maior inspiração, ensinando-me a ser forte, mantendo-me firme nos meus sonhos e nunca desistir.

A esta universidade, seu corpo docente, a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer. A direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro em horizonte superior.

A minha orientadora Professora Me. Léiva Rodrigues de Sousa, pelo suporte, pelas correções e incentivos. Obrigada, pois todo o seu auxílio foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus grandes amigos José Barreira e Ivonethe Barreira, que no decorrer da minha trajetória acadêmica, contribuíram para que esse sonho se transformasse em realidade.

Aos meus companheiros de caminhada no curso de Pedagogia, pelos anos de convivência, os quais serão lembrados para sempre. Agradeço a Deus por cada momento que passei com vocês. Em especial meus amigos Edivan Silva Pereira, Rejane Lima e a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação.

Meu eterno agradecimento!!!

RESUMO

Este trabalho denominado “O brincar no contexto da pré-escola” compreende uma pesquisa realizada na etapa de Educação Infantil, com duas turmas da pré-escola, com crianças de 5 anos de idade em uma escola municipal da rede de ensino de Tucumã-Pará. Objetivou-se, de modo geral, analisar o valor que o brincar tem para a criança de cinco anos na pré-escola, tanto em sua própria perspectiva quanto das professoras e quais contribuições que a prática do brincar proporciona para o seu crescimento e desenvolvimento em todas as suas dimensões. Além disto, propôs-se, de modo específico: observar como as crianças brincam em sala de aula e quais atitudes manifestam e se essas expressam envolvimento com as atividades. Dentro desse contexto, buscou-se identificar, também, em que medida as brincadeiras propostas em sala de aula pelas professoras, as mobilizam a se envolverem e participarem e o grau de satisfação das mesmas, em relação às situações vivenciadas. Para a coleta e produção dos dados foi utilizado entrevista semiestruturada além de observação em sala de aula. Como fundamentação teórica utilizou-se estudos de Kishimoto (2010), Vygotsky (2007), Navarro (2009), Friedman (2010), Camargo (2015), Kramer (2007) entre outros, além da legislação correspondente a referida etapa de ensino, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009). A partir das análises dos dados foi possível confirmar a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança, mesmo frente as diversas dificuldades, o brincar deve ser tratado como assunto sério e imprescindível.

Palavras-Chave: Brincar. Desenvolvimento integral. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work called "Playing in the context of pre-school" comprises a research carried out in the Early Childhood stage, with two classes of pre-school, with 5-year-old children in a municipal school in the Tucumã-Pará education network. The objective was, in general, to analyze the value that playing has for the five-year-old child in preschool, both in their own perspective and that of teachers and what contributions the practice of playing provides for their growth and development in all its dimensions. In addition, it was proposed, in a specific way: to observe how children play in the classroom and what attitudes they manifest and whether they express involvement with activities. Within this context, we also sought to identify the extent to which the games proposed in the classroom by the teachers, mobilize them to get involved and participate and the degree of satisfaction of them, in relation to the situations experienced. For the collection and production of the data, semi-structured interviews were used in addition to observation in the classroom. As a theoretical basis, studies of Kishimoto (2010), Vygotsky (2007), Navarro (2009), Friedman (2010), Camargo (2015), Kramer (2007), among others, were used, in addition to the legislation corresponding to that teaching stage, mainly the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009). From the analysis of the data, it was possible to confirm the importance of play for the integral development of the child, even in the face of various difficulties, playing should be treated as a serious and essential issue.

Keywords: Play. Integral development. Child education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	08
2.	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO.....	11
3.	A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
4.	A RELEVÂNCIA E NECESSIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
4.1.	O Papel do Professor no trabalho pedagógico de ensinar e aprender com o brincar.....	28
4.2.	Dificuldades para planejar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	31
5.	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TUCUMÃ NO PARÁ.....	33
5.1	Percurso metodológico da pesquisa.....	33
5.2	Apresentação do lócus da pesquisa.....	36
5.3	Análise e discussão dos dados da pesquisa de campo.....	39
5.3.1.	Observações descritivas da rotina de sala de aula e a recorrência do brincar.....	40
5.4.	O Brincar na educação infantil na visão das crianças da instituição pesquisada.....	43
5.5.	O Brincar na visão das professoras.....	47
5.5.1.	Nível de participação das crianças nas brincadeiras propostas.....	48
5.5.2	Sobre as brincadeiras mais praticadas pela turma	49
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho compreende um estudo focalizado no valor e importância que o brincar possui para a criança de cinco anos de idade inserida no contexto da pré-escola. Parte-se da premissa de que o brincar é um direito desse sujeito, sendo indispensável ao seu desenvolvimento e, portanto, elementar no percurso de ensino e aprendizagem da educação escolar.

As razões que contribuíram para a realização desta pesquisa estão relacionadas ao interesse em aprofundar o conhecimento em torno de um dos eixos centrais da educação infantil, bem como estudar como as crianças se desenvolvem a partir da prática das brincadeiras, qual a relevância destas e de que maneira aprendem e progridem.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, a criança é “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

Essa concepção de criança como sujeito histórico e, vale enfatizar, de direitos, como menciona as DCNEI, mostra fatores relevantes que devem ser considerados na Educação Infantil, tendo em vista a percepção das próprias crianças em relação ao meio que as cercam. Assim sendo, é necessário ter em conta que a criança constrói seu próprio mundo brincando, convivendo e interagindo com seus pares, o meio e as mais diversas situações do seu cotidiano.

Portanto, esse olhar diferenciado que se deve ter para a criança, implica necessariamente compreender a partir de uma intencionalidade educativa a inserção do brincar na rotina pedagógica, considerando o valor deste para o crescimento e desenvolvimento do infante.

O período da educação infantil é um marco para a vida da criança, pois é quando ela pode aprender brincando e ter oportunidades de ampliar a compreensão do mundo de maneira natural, ou seja, pelas vivências, através das brincadeiras e diferentes interações que estas proporcionam, assim como seu relacionamento com os pares e demais pessoas com as quais convive. Assim, ela passa a conhecer o mundo a sua volta, tornando-se a atividade principal no seu dia a dia, em que cria e

expressa sentimentos. O valor da prática do brincar é elucidado no fragmento a seguir:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Para tanto, faz-se necessário que o educador compreenda, a partir da visão da própria criança, qual o valor que o brincar tem para a sua vida, pois assim será possível respeitar, considerar seus reais interesses e necessidades ao propor situações em sala de aula. Neste sentido, a questão problema desta pesquisa, ficou assim definida: qual o valor do brincar na educação infantil para as crianças de turma de 5 anos?

Com base nesta premissa, este trabalho traz uma contribuição relevante, a medida que apresenta aspectos que ajudam a elucidar qual a percepção que as próprias crianças têm acerca do brincar em suas vidas, a partir do estudo sobre qual o valor do brincar na educação infantil para as crianças de turma de cinco anos de idade.

O objetivo geral desse trabalho é analisar qual o valor que o brincar tem, tanto na perspectiva das crianças de cinco anos na pré-escola, tanto em sua perspectiva quanto das suas professoras e quais contribuições que a prática do brincar proporciona para o seu crescimento e desenvolvimento, em todas as suas dimensões. E de modo específico, procuramos: observar como as crianças brincam em sala de aula e quais atitudes manifestam nos momentos que expressam aspectos relacionados ao envolvimento com as atividades envolvendo brincadeiras; identificar em que medida as brincadeiras propostas em sala de aula pela professora mobilizam as crianças a se envolverem e participarem. E por fim, investigar qual o grau de satisfação das crianças em relação às situações vivenciadas em sala de aula procurando compreender até que ponto seus interesses e necessidades relacionadas ao brincar são considerados.

Alguns dos principais autores que deram embasamento teórico da pesquisa são: Kishimoto (2010), Vygotsky (2007), Navarro (2009), Friedman (2010), Camargo (2015), Kramer (2007), entre outros, que discutem sobre a importância do brincar na vida da criança, e a forma sobre como essas interações favorecerem ao crescimento e desenvolvimento delas, tendo como fator principal o direito da criança ao brincar.

Quanto a fundamentação legal utilizamos as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e variada legislação que legitima o funcionamento dessa etapa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 em seus artigos 29 ao 31.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa, com o uso de dois instrumentos de coleta de dados, sendo a entrevista semiestruturada e observação do cotidiano em sala de aula, utilizando-se um roteiro de questões que foram respondidas pelas crianças e pelas professoras, além da observação focalizada nas situações sobre o brincar no dia a dia escolar.

Esse trabalho está organizado em 04 capítulos. No primeiro deles, aborda-se os aspectos legais da educação infantil; o segundo, refere-se aos estudos científicos voltados para a etapa de ensino em estudo, com recorte mais específico no brincar; o terceiro discorre sobre a importância do brincar nesta etapa, o papel do professor como mediador desse processo de aprender com a brincadeira e as dificuldades com as quais se depara ao planejamento sua atuação e intervenção. Por fim, no quarto capítulo, esboçam-se os caminhos metodológicos da pesquisa com análises e reflexões sobre o brincar na educação infantil em uma escola no município de Tucumã/PA, pautado na visão das crianças e das professoras em situação de estudo.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

No Brasil, a educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, ao afirmar que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.144).

Foi a partir da Constituição Federal que a educação infantil passou a ter maior vinculação com o campo da própria educação, visto que até então era mais de responsabilidade de órgãos ligados a promoção social. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da educação básica, o que representou uma inserção legal muito importante para a educação da primeira infância inclusive no que diz respeito ao financiamento.

Apesar de tantos estudos sobre as fases do desenvolvimento humano e a importância dos estímulos na infância, até a promulgação da Constituição em 1988, a criança brasileira até os seis anos de idade não tinha direito a educação escolar. A Constituição criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escolas e responsabilizou os municípios para esse atendimento, conforme seu artigo 208, inciso IV.

Posterior a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu artigo 29 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) nomeia a educação infantil, como sendo a primeira etapa da educação básica, e pontua sua incumbência, definindo que: “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL/LDB, 2013, p. 09).

Vale ressaltar que a lei nº 12.796 altera a idade do fim da educação infantil de seis para cinco anos, prevendo o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental aos seis. E a partir desta mesma lei, sancionada em dois mil e treze e alterando alguns pontos da lei 9.394/96, a pré-escola passa a ser obrigatória. Em seu artigo 4º, diz que a educação básica deve ser garantida dos quatro aos dezessete anos, compreendendo da pré-escola ao ensino médio, de forma gratuita e obrigatória.

Portanto, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, é dividida em duas fases: creche e pré-escola. A creche abrange de zero a três anos e onze meses, enquanto a pré-escola, alunos entre quatro e cinco anos.

Entretanto, o que normalmente se observa no início do ano letivo, em praticamente todos os municípios do país, é uma problemática relacionada a ausência de vagas na educação infantil, sobretudo para a faixa etária que não está contemplada enquanto obrigatoriedade dos sistemas de ensino

Desde que inseridos na educação básica, os alunos matriculados na pré-escola são custeados pelos investimentos e recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que garante para cada município o valor de investimento básico para cada estudante. Porém, ao aluno de zero a três anos, por não se enquadrar na faixa etária de obrigatoriedade, fica a critério dos municípios, ofertar ou não essa primeira fase da educação infantil.

Segundo a lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, o campo que envolve crianças até os três anos de idade, está contemplada em uma meta que estipula até 2024 para atendimento de apenas um dado percentual referente a este público, como é possível constatar a seguir:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL/PNE, 2014, p. 21).

Portanto, a estimativa é alcançar apenas metade do público das creches até o final da vigência do PNE. Essa mesma lei traça objetivos e estratégias de como alcançar a meta até a data estabelecida. Para a educação infantil, estas englobam:

Expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração Inter federativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras. A Estratégia 1.2, por exemplo, propõe um objetivo quantificável e com temporalidade definida, ao estabelecer que a diferença no percentual das crianças de 0 a 3 anos incluídas na creche, considerando os grupos de quintil de renda, seja reduzida para menos de 10%, ao final da vigência do PNE. (BRASIL/PNE, 2014, p. 23-24).

Chama a atenção ainda a estratégia 1.14, que estimula o acesso a vagas na instituição de ensino, porém, sem garantia de fundos e recursos para a manutenção, o que aponta, portanto para sua inviabilidade. Atualmente, as verbas que mantêm as creches são apenas referentes aos fundos municipais, correspondentes à parte dos vinte e cinco por cento da arrecadação municipal. Segundo documento do Ministério da Educação:

A partir da significativa demanda e expansão da educação infantil, e considerando as competências da União de coordenar a Política Nacional de Educação, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento da educação e de estabelecer diretrizes para a educação infantil, o Ministério da Educação vem implementando ações com vistas a garantir não apenas a expansão da oferta de educação infantil, mas também a qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas. (BRASIL/MEC, 2020, p. 1).

Ainda neste documento, o Ministério da Educação afirma que a vaga na educação infantil é direito de qualquer criança, independente de suas características.

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual (BRASIL/MEC, 2020, p.1).

Como já pontuado, a obrigatoriedade de matrículas é a partir dos quatro anos, ou seja, na pré-escola, deixando a atendimento em creche a mercê das vontades políticas, o que é preocupante, visto que esta, assim como o segundo momento dessa etapa é de extrema relevância para o desenvolvimento da infância e, em decorrência, para as fases futuras.

Segundo estudos de vários autores, entre eles Vygotsky (2007), que apresenta as fases do desenvolvimento infantil em uma proposta sócio interacionista, as habilidades e competências instigadas durante a educação infantil desempenham importante papel no início do desenvolvimento social do indivíduo. Entretanto, ao que compete à escola ou seriam potencializadas pelas vivências neste espaço, ficam à margem, visto que legalmente não há vagas para todos. Esse fato representa um limitador para a realidade de muitas crianças que se enquadra como potencial público da creche, pois deixam de interagir e ter vivências que corroborem para o

desenvolvimento ou simplesmente possibilidades de experienciar situações propícias ao ser criança.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresenta marcos e rumos para o funcionamento, organização e desenvolvimento de todas as atividades no contexto das unidades de ensino infantil, bem como ao que se refere às práticas de sala de aula. A primeira definição corresponde a quem é o público desta etapa, e a que se destina, assim como a responsabilidade pela sua oferta, conforme apresentado a seguir:

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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL/DCNEI, 2010, p.12).

Como se pode notar, as DCNEI reiteram a responsabilização do poder público com a educação escolar da primeira infância, mas não dispõe sobre os recursos para assegurar a efetivação desta. Essas mesmas Diretrizes, direcionam como deve ser o currículo das instituições voltadas para o atendimento de alunos da educação infantil. Esse é um elemento bem relevante que colabora para a desmistificação referente ao valor educativo desta etapa, pois há ainda no senso comum, uma representação de ser esta apenas espaço de brincar e em um sentido pejorativo, isto é, desqualifica sua relevância quando se trata da primeira infância, como atividade sem nenhum tipo de direcionamento. Segundo as DCNEI (2010), o currículo da educação infantil corresponde ao:

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, 2010, p.12).

As atividades da educação infantil, legalmente, são pensadas de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento em todas as áreas humanas. Ainda, segundo DCNEI (2010), as práticas pedagógicas dessa etapa devem estar pautadas em alguns eixos, envolvendo o que são denominados de interações e brincadeiras,

enquanto elementos centrais de todo o percurso. Assim, se espera que as diferentes atividades a serem promovidas:

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. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 24 a 26).

É no contexto das vivências oportunizadas pela educação infantil que a maioria das crianças tem os primeiros contatos com o outro, para além dos membros da sua família, e desenvolve seu ritmo de aprendizagem, além de ter contato com elementos da cultura escrita, com a leitura, os gêneros textuais e as mais diversas formas de expressão.

A Educação infantil também se constitui em ambiente em que as crianças podem ter a possibilidade de entrar em contato com outras diferentes linguagens, tais como as artísticas, de movimento corporal, as noções do mundo físico e matemática, entre tantas outras. Neste sentido, as brincadeiras e as cantigas são fundamentais para esse contexto, uma vez que favorecem possibilidade de trabalhar e desenvolver soluções de forma coletiva e o cuidado com o outro. Nessa direção, destaca-se o seguinte trecho das DCNEI, em que se espera que esses tipos de situações:

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. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 26),

Todos os itens acima descritos pautados pelas DCNEI (2010) estão direta e indiretamente relacionados às brincadeiras e ao ato de brincar na educação infantil, sendo este pensado e orientado pelo professor, assim como os de livre expressão da criança.

É importante destacar que atualmente o funcionamento da educação infantil, no que diz respeito ao currículo, está preconizado no que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi aprovada e homologada através da portaria nº 1.570, em 20 de dezembro de 2017. A BNCC apresenta e consolida discussões e direcionamentos desde a educação infantil até o Ensino Médio e sua elaboração já era prevista da LDB de 1996.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, o que se aplica para a etapa de educação infantil. Conforme o próprio documento, as proposições foram orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sendo considerada, como o nome já preconiza, uma base de proposta curricular nacional, que direciona as habilidades e competências mínimas que qualquer estudante precisa desenvolver, não importando qual lugar da federação esteja.

No que diz respeito a educação infantil foi observando ainda as definições das DCNEI, o que faz com que estas mantenham-se em vigor. No tocante a organização dos grupos etários que compõem a público dessa etapa, a BNCC traz uma divisão organizativa, contemplando creches e pré-escolas, enquadrando na primeira bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e na pré-escola, crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). E para cada grupo prevê objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que “[...] correspondem, aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL/BNCC, 2017, p. 44).

França (2019), discute que a Base apresenta propósitos que apontam a formação integral para a educação brasileira, visando o estabelecimento de uma sociedade democrática, mais justa e inclusiva, cujo objetivo principal é garantir equidade na aprendizagem de todos os estudantes do país.

Por este viés, a autora considera as aprendizagens na Educação Infantil, viabilizadas através de eixos estruturantes envolvendo as interações e a brincadeira, como possibilidade para assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, previstos na referida BNCC.

Portanto, é pertinente reforçar que os documentos oficiais que se reportam e define orientações para a educação infantil, sejam as DCNEI ou a BNCC, apresentam a brincadeira como experiência necessária de aprendizagem para a referida etapa.

Contudo, ao considerar todo o aparato legal referente à educação infantil, bem como o entendimento do que esta representa para o desenvolvimento da primeira infância, é possível denominá-la como necessária no que tange a escolarização formal, obrigatória e universal para as crianças.

3 A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Encontra-se vários estudiosos que pesquisaram o desenvolvimento humano integral na primeira infância, na idade que corresponde à educação infantil. E a preocupação com a valorização da experiência escolar para as crianças não é tão atual como se possa imaginar.

Até recentemente, o ensino fundamental era tratado como prioridade. Não obstante a esse fato, a educação infantil tem legítima importância no desenvolvimento integral da criança, à medida que concorre para essa desenvolver-se para a vida, para saber se relacionar e conviver, podendo experimentar e aguçar seus sentidos e incitar novas aprendizagens.

Segundo Friedmann (1992), desde os primórdios do século XIX, o brincar na educação da primeira infância aparece como um elemento fundamental. Por sua vez, Souza (2020) ao estudar os pensadores que influenciaram a educação infantil, enfatiza a contribuição de vários teóricos e educadores para o contexto dessa etapa, e destaca Rousseau, Pestalozzi, Montessori entre outros. O autor afirma que:

Muitos deles achavam-se compromissados com questões sociais relativas às crianças que vivenciavam situações sociais críticas no presente sistema social em que viviam (órfãos de guerra, extrema pobreza, desigualdade social, racismo). Estes e outros pensadores e pesquisadores cuidaram então de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento educacional a fim de mudar o aspecto social dos mesmos. (SOUZA, 2020, p.1).

Segundo o autor, as propostas desses pensadores, valorizavam o fato de que as crianças tinham necessidades e características diferentes em relação ao modelo de educação a eles ofertados. Para eles, a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimulando a atividade da criança e associando o jogo à aprendizagem, pois o brincar faz parte do desenvolvimento natural da criança, e contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Souza faz um histórico e pontua o que considera a evolução dos estudos da educação infantil, suas contribuições ou, por vezes, sua limitação conforme ele. Destaca que Comenius (1592-1670), por exemplo, foi o primeiro a utilizar o termo “jardim de infância”. Propôs, também, uma espécie de apostila com atividades lúdicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Segundo Martins e Dalbosco (2013), Rousseau, filósofo do século XVIII, considerou que a educação na infância é primordial para o desenvolvimento e assegurou que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem. Hoje é sabido que a escola precisa lançar mão de várias estratégias para que cada aluno consiga avançar da fase em que se encontra para um estágio mais desenvolvido.

De acordo com Souza, outro teórico que muito acrescentou aos conhecimentos sobre a educação infantil foi Pestalozzi (1746-1827), que combatia o intelectualismo excessivo e incentivava uma educação mais integral. Para ele, o:

[...] educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, em um envolvimento afetivo e amoroso, respeitando a bagagem de conhecimento que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Pestalozzi destacou ainda o valor educativo do trabalho manual (desenvolvimento da criatividade e autonomia), além de destacar a importância das habilidades motoras, cognitivas e expressivas. Também se preocupou 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. Sua pedagogia enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos. (SOUZA, 2020, p.3).

Já a educadora Maria Montessori (1879-1952), de acordo com Souza (2020) introduziu a ideia que hoje é conhecida como ambientes alfabetizadores. Ele acreditava que o ambiente onde a criança estava, deveria ser preparado e propício ao aprendizado. Criou vários jogos e atividades lúdicas que favoreciam o processo de aprendizagem. Montessori valorizava extremamente o brincar, até mais que o ato de brincar. Valorizava o uso de alfabetos móveis, do ábaco e outros.

Cabe ainda ressaltar a contribuição de três psicanalistas que estudaram sobre as fases do desenvolvimento da criança, que revolucionou a forma de organizar a educação escolar e enxergar os comportamentos infantis, conseqüentemente, as formas de como intervir. São eles Piaget e Vygotsky, entre outros.

Segundo Souza (2020), para Piaget as crianças se desenvolvem por fases. Resumidamente as fases ou estágios são: Período ou inteligência sensório-motora (0-2 anos): inteligência prática, manifesta em ações. Começa os primeiros conceitos de objeto, de mundo, espaço, tempo. O segundo estágio é chamado de Pré-operatório (2-7 anos): caracteriza-se pelo pensamento indutivo, egocentrismo e do pensamento fantasioso. Desenvolvimento e demonstração de sentimentos como respeito pelos mais velhos e obediência.

Ainda seguem as fases: Operatório concreto (7- 11 anos) e Operatório formal ou abstrato (mais de 11 anos), que não serão tratadas aqui pois excedem a idade de nosso objeto de pesquisa.

Souza (2020) acrescenta que Vygotsky apresenta a importância da interação social para o desenvolvimento humano e também trata da zona de desenvolvimento próxima. Destaca o papel do outro, sobretudo do professor para potencializar a relação da criança no mundo do conhecimento.

Para Nascimento (2007), é preciso “refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola e, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados” (NASCIMENTO, 2007, p. 28). E na continuidade acrescenta:

Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Para ela, as crianças possuem seus próprios modos de compreender e interagir com o mundo. Cabe aos professores, “favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança [...]” (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Portanto, muitos são os estudiosos que a cada dia têm contribuído para que haja real melhoria do processo de aprendizagem, sobretudo na educação da primeira infância. Neste sentido, importa também citar Emília Ferreiro, que analisou a criança frente a situações de leitura e escrita, e a considera como ser pensante no percurso de seu próprio desenvolvimento. Ela afirma que a sua contribuição

foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO apud MEDEIROS, 2014, p.14).

Essa mesma autora, aponta que Ferreiro e Teberosky, apresentam vários estudos sobre os níveis de aprendizagem da linguagem escrita que trazem considerações necessárias a serem observadas na educação da primeira infância, muito embora não seja objetivo da educação infantil alfabetizar. Mas, sobretudo, acende a atenção do educador para a criança como um ser pensante sujeito ativo dentro do processo de construção do conhecimento. Ferrari (2008) destaca que as ideias de Ferreiro podem ser acrescidas à educação infantil, como etapa que antecede a fase de alfabetização, ao levantar a bandeira de recusa as cartilhas no processo de ensino e aprendizagem, e exaltar o ambiente alfabetizador como fator preponderante da imersão da criança na cultura letrada.

Souza (2020) ainda apresenta outro estudioso da educação infantil, Celestin Freinet, que para ele,

foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer e é por ele encarado com eixo de uma escola popular. A pedagogia de Freinet organiza-se ao redor de uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Apesar de ele não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua experiência teve lento, mas marcante impacto sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países (SOUZA, 2020, p. 4).

Segundo Souza (2020), Freinet é autor das propostas das aulas-passeio, dos cantinhos pedagógicos, que era uma forma de estimular o aprendizado por meio de brincadeiras e da ludicidade, além da troca de correspondências entre as escolas.

Portanto, são diversos estudos sobre a educação infantil, e que segundo Nono (2010), se apresentam sob as mais variadas temáticas, perpassando desde o planejamento do trabalho educativo, a associação entre cuidar e educar, as interações a serem oportunizadas, entre outros aspectos. Essa mesma autora afirma que para o pleno desenvolvimento da criança é necessário que os direitos sejam respeitados, estando entre eles a brincadeira, atenção individual, contato com a natureza, livre expressão, atenção e cuidado e o desenvolvimento integral.

Portanto, nesse viés de análise, destaca-se o brincar como indispensável e de grande valor para as crianças porque é por meio dessa interação lúdica, que a criança desenvolve a criatividade e trabalha o que tem de mais sério, de mais vital e necessário para a sua vida. Neste sentido, conforme a Declaração Universal dos Direitos da criança, de 1959, toda criança deve ter oportunidade de brincar e divertir-se, e as sociedades, juntamente com as autoridades públicas, precisam promover a garantia desse direito.

No próximo capítulo, seguindo a questão central de interesse e discussão dessa pesquisa, o brincar é tratado de forma mais específica.

4 A RELEVÂNCIA E NECESSIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo do brincar situa-se no que costumeiramente denominamos de lúdico. Segundo o Dicionário Informal Ludicidade é a “forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros.” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2012, s/p). A ludicidade está relacionada as brincadeiras, ao prazer, imaginação e fantasia. Nesse conjunto de elementos e sensações, as descobertas são favorecidas e assim o conhecimento vai se construindo de forma leve, prazerosa e divertida, em forma de brincadeira.

As brincadeiras configuram um dos eixos que perpassam toda a etapa da Educação Infantil, conforme postula as DCNEI (2009), assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), além de outros indicadores legais anteriores a estes. Evidentemente, o brincar não foi incluído como eixo básico na educação infantil ao acaso, pois há um rol de estudos, como dos estudiosos citados no capítulo anterior, que comprovam a importância, valor e necessidade do desenvolvimento da criança por meio do contato e convivência com o lúdico e com o imaginário.

Os estudos apresentam evidências da importância da brincadeira, tanto de relevância social como científica, onde são enfatizados que quando crianças e adultos brincam, suas experiências de vida são potencializadas, resultando em desenvolvimento nas diferentes dimensões, além de aproximar a criança ou adulto das situações de ensino, no caso da escolarização formal, possibilitando ao indivíduo o conhecimento de si mesmo e do mundo. É possível que crianças que brincam muito, sejam bem mais felizes.

Para Borba (2007, p. 33), “a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança”. Ou seja, fazendo parte de contextos históricos e sociais, com todos os sentidos construídos através de partilhas entre os sujeitos que vivem com ela, a criança, incorpora as experiências do brincar através das relações que estabelece.

Logo, brincar não é perder tempo como muitos podem vir a pensar. Ao contrário disso, além de ter valor em si mesmo, também contribui para o aprendizado de regras de convivência social e habilidades de forma gradativa e natural.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISCHIMOTO, 2010, p.1)

Segundo a autora, a brincadeira é o ponto de partida, a ferramenta de expressão e desenvolvimento da criança. Através desta, há a aprendizagem diversas que se relacionam a posicionamentos de tomada de decisões, respeito a coletividade, resolução de problemas, entre outras.

Tomazzetti e Santos (2017) também aprofundam esse estudo, considerando a seriedade do brincar para o desenvolvimento humano. Elas consideram que, “a criança brinca enquanto cria, e cria enquanto brinca, e esta é sua atividade principal; por isso mesmo, podemos dizer que, do ponto de vista da criança, brincar é coisa séria, é trabalho. Brincar é aprender tudo sobre o mundo”. (TOMAZZETTI; SANTOS, 2017, p. 59).

Afirmam que o brincar e o imaginar são importantes para pensar também a infância e a educação de maneira inclusiva, pois declaram: “Focamos as crianças, mas compreendemos a extensão das formas de brincar e imaginar durante toda a existência da pessoa, em qualquer contexto.” (TOMAZZETTI; SANTOS, 2017, p. 59). Logo, a brincadeira, a ludicidade nos acompanham durante toda a vida, em várias situações, porém, é durante a infância que sua manifestação é mais recorrente, inclusive enquanto meio de preparação e aprendizado para a própria vida.

Meirelles (2018) afirma que é durante as brincadeiras coletivas, o brincar em grupo, que são desenvolvidas as noções de respeito ao outro, como destacado no trecho a seguir:

Por meio dessa interação, a criança encontra referências de como o outro age e o que ele faz. Isso lhe dá oportunidade de experimentar, explorar, buscar novas formas de fazer o que os outros estão fazendo, e cria um contorno para que ela entenda seus limites, como funcionam as regras sociais, e conheça o contexto ao seu redor. A mesma coisa quando brinca com o adulto ou simplesmente fica perto dele enquanto faz algo como um bolo, jardinagem, construções em geral etc. A referência é aprendida sem

precisar ser ensinada, apenas vivenciada em conjunto (MEIRELLES, 2018, p. 01).

Durante o ato de brincar, que ao ser contemplado profundamente, observa-se uma grande complexidade, pois não é apenas um simples ato ocasional, em que a criança se encontra com o eu e com o outro. Desenvolve formas de expressão e das regras de convivência social.

Por sua vez, Friedmann (1992), considera que:

A brincadeira dentro e fora da escola tem sofrido muitas transformações devido à falta de espaço para brincar (cidades grandes), a falta de tempo (o tempo das crianças são agendados), o excesso de tempo usado com os aparelhos tecnológicos como smartphones, tablets e vídeo games, a ausência dos pais em casas, pois ambos precisam trabalhar, enfim, além de ser considerada uma atividade não-produtiva por muitos adultos e educadores. (FRIEDMANN, 1992, p, 3).

Segundo a autora citada, existe uma grande busca para resgatar a realidade lúdica através de estudos, palestras e pesquisas, e, nessa direção, as discussões sobre a importância do brincar, vêm se aprofundando e alardeando cada vez mais.

Contudo, importa enfatizar que brincar é uma necessidade, sobretudo durante a primeira infância. Brincar é uma necessidade humana. Neste sentido, Velho (apud CAMARGO, 2015), apresenta a importância da brincadeira.

A brincadeira é um grande guia para o desenvolvimento da criança. A brincadeira contribui com o aprendizado. O jogo simbólico ou faz-de-conta, por exemplo, é a ferramenta para a criação da fantasia, para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar. A imaginação contém regras de comportamento. Ainda que o faz-de-conta não seja uma brincadeira com regras, ele traz em si uma dinâmica onde a criança submete-se às regras do que imaginou. Se ela brinca de ser mãe, por exemplo, submete-se às regras do comportamento materno. É no brincar que a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais, perceber as diferentes perspectivas de uma situação. Isso tudo é aprendizagem, que vai contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor. (VELHO, apud CAMARGO, 2015, p. 01)

Em entrevista, Velho se reporta ao valor da educação na primeira infância. Ao ser questionada “Por que é importante dar atenção devida ao desenvolvimento da criança nesta fase?” Responde: “Os seis primeiros anos são essenciais para o desenvolvimento da criança. As primeiras experiências são incorporadas e ficam fisicamente e emocionalmente registradas na criança.” (CAMARGO, 2015, s/p).

Vale destacar ainda, como pontua Navarro (2009) o quanto Vygotsky reconhecia o brincar e o ato de brincar com enorme valor ao desenvolvimento humano.

No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual e sua idade, além do seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, apud NAVARRO, 2009, p. 127).

As escolas, ao considerar os pressupostos dos estudos na área do brincar, e as diretrizes nacionais para a educação, são ambientes (ao menos teoricamente) que proporcionem o desenvolvimento integral da pessoa humana. Considerando suas dimensões motora, cognitiva, afetiva, social, cultural, emocional, criativa e imaginativa. A escola que prioriza apenas a dimensão cognitiva, através das aulas tradicionais, tem falhado na formação de cidadãos ativos e criativos.

Desde os estudos sócio interacionistas de Vygotsky e outros que descrevem “[...] que a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela [...]” (NAVARRO, 2009, p. 126), que os educadores têm como premissas orientadoras de que a aprendizagem se dá de forma integral e os estímulos sociais são imprescindíveis. Nessa direção, vale destacar que a formação e qualificação do professor para esse entendimento com fins de proporcionar direcionamento no ato de brincar é de extrema necessidade.

Kishimoto (2010) sustenta que a diferença entre a qualidade ou não da educação infantil deve-se à consciência de direcionar, pensar e organizar as atividades lúdicas para as crianças.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação preservação da cultura lúdica. Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a

brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

O brincar, principalmente na escola, é assunto sério. Aprender a direcionar o ato de brincar para que se torne parte do processo de aprendizagem é uma das funções docentes. E Navarro (2009, p. 128) arremata que “as mediações devem ocorrer intencionalmente, pensadas pela professora, para que o tempo de brincadeiras dentro da escola seja aproveitado ao máximo pelas crianças”.

Favorecer a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção. De acordo com Ayoub (2001), quando o adulto abre mão da sua mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono pedagógico. A autora afirma que é justamente no contexto da brincadeira que o professor descobre o seu papel de mediador. (NAVARRO, 2009, p. 128)

Vários estudos de organizações não governamentais e fundações sociais voltadas à educação e a proteção da infância, têm valorizado a brincadeira como parte do processo necessário ao desenvolvimento infantil. Segundo Friedmann (2015), que realizou uma pesquisa voltada aos cuidados com a primeira infância, a qual foi financiada pelas Fundações Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal, o brincar precisa ser legitimado, como ratificado no trecho a seguir.

Para poder dar tempo e espaço para o brincar – que inclui brincadeiras, manuseio de materiais, objetos e brinquedos diversos; contato com sons, ritmos, instrumentos musicais, canções; expressão corporal, gestual e diversidade de movimentos; experiências com diversas técnicas e expressões plásticas, entre tantos outros caminhos lúdicos -, é importante criar estes tempos e espaços na vida das crianças. (FRIEDMANN, 2015, p. 103).

Nessa mesma publicação é feito um apanhado histórico apresentando o que cada um dos maiores educadores apresentou e priorizou sobre o brincar, e é unânime a defesa de que este representa parte importante e indispensável para o desenvolvimento humano. Vale aqui ainda, fazer referência ao destaque que Friedmann (2015), faz nesta pesquisa sobre as contribuições dos estudos de Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) observou e elaborou sua teoria a respeito das diferentes etapas do brincar na vida das crianças. Ele afirma que todas as formas lúdicas acontecem em algum momento no desenvolvimento do ser humano, porém o momento, a idade ou a especificidade variam conforme cada criança, cada grupo e os materiais e atividades disponíveis. Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra. - Jogos de exercício – Nas crianças até 1 ano

e meio/2 anos, fase em que aparece a linguagem [...]. Os jogos simbólicos caracterizam a fase que começa com o aparecimento da linguagem e que vai se estender até os 6-7 anos. Especialmente a fase dos 3 anos – com o aparecimento do “eu” – é importante para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia. [...] Jogos de construção – Esta fase ocupa uma posição entre o jogo e o trabalho, ou entre o jogo e a imitação, e ocorre de forma paralela à fase dos jogos simbólicos. [...] Jogos de regras – Embora o jogo de regras seja característico a partir dos 6/7 anos, as crianças começam bem antes a ter contato com eles. (FRIEDMANN, 2015, p. 103 e 104).

A partir de todo referencial teórico acima citado, fica evidenciado o quanto o brincar é importante para o desenvolvimento integral de cada pessoa. Nessa direção, é indiscutível a necessidade de conscientização e formação sobre o papel do professor no trabalho com a etapa de educação infantil.

O professor, enquanto mediador e orientador da aprendizagem, precisa estar ciente de seu trabalho e da importância de cada brincadeira para o desenvolvimento da criança e de sua visão de mundo. É também a forma de expressão das suas vivências e não apenas entretenimento.

Enfatiza-se ainda que estudos na área da psicogenética, evidenciam estágios no desenvolvimento lógico da criança que ajudam na compreensão das necessidades dos alunos, possibilitando a “escola pensar” atividades significativas para sua clientela. Portanto, a escola precisa estar preparada para atender o desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar está imbricado e podem ajudar a construir pensamentos abstratos mais permanentes. Portanto, é notória a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e ressalta-se sua necessidade que tanto a família como as instituições de ensino, internalizem essa verdade e a tome como basilar para as ações propostas.

4.1 O Papel do Professor no trabalho pedagógico de ensinar e aprender com o brincar

Ludicidade é uma temática que tem despertado o interesse de estudiosos nos cursos de licenciatura, principalmente, na Pedagogia, pois abrange o cuidado com as turmas iniciais da educação básica. Porém, a formação inicial não é absoluta. O desenvolvimento da busca e aprimoramento deve ser uma constante na vida de

qualquer educador, pois a sociedade não é estática, assim como os processos educacionais, ambos em constante transformação.

Pinto (2015) salienta a necessidade fundamental de garantir a formação do professor além das condições adequadas de trabalho. E, citando outros autores, considera ser o empenho do professor imprescindível na garantia da ludicidade como forma de ensino:

O professor deve ter uma formação adequada, e deve-se dar importância a temática do lúdico em seu processo de formação, bem como os cursos de formação desses profissionais, haja vista o papel fundamental do professor dentro do processo lúdico, e ser capaz de perceber as dificuldades, facilidades, problemas, desenvolvimento, interação, dentre outros efeitos que as atividades lúdicas demonstram. Assim, o educador, por meio do lúdico pode agir como mediador e iniciador da aprendizagem, e garantir um desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social dos educandos de forma mais dinâmica e criativa. (PINTO. et al, 2015, s/p).

Neste sentido, há vários artigos e propostas de atividades explicitando o uso de brincadeiras de forma a favorecer a aprendizagem de forma integral. Essas produções servem de base para o aprofundamento dos conhecimentos dos professores, pois cada turma de alunos é única, o que significa que propostas feitas com a turma A não serão totalmente eficazes com a turma B. Fatores diversos precisam ser analisados como a idade dos alunos, o contexto histórico social e os estímulos vindos das famílias. O que é padrão é a necessidade do brincar, do interagir e do conviver.

Então, estudar as características da turma é preciso para buscar as atividades de acordo com a realidade. Navarro (2009) indica que cada professor deveria ter o cuidado de planejar atividades que levem em conta a realidade de cada grupo de crianças. Exemplificando o contexto da educação do sul do estado do Pará, onde há alunos indígenas em salas regulares na zona urbana, é um caso em que o professor precisa também propor atividades que considerem a diversidade cultural das crianças.

Seguindo ainda os estudos de Navarro, o professor precisa lançar brincadeiras de propostas que “constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo, significativas e capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e o espírito crítico.” (NAVARRO, 2009, p. 135) o que possibilita o desenvolvimento da criatividade, cooperação e autonomia.

Tudo deve ser considerado pelo professor no momento de propor determinada brincadeira. O brinquedo deve ser pensado de acordo com a habilidade e competência que necessitam ser construídas. Segundo as orientações do Friedman (2015) para a escolha e seleção de brinquedos e materiais, é importante considerar as cores, tamanho, não toxicidade de tintas, materiais que respeitem a faixa etária. Os brinquedos devem estimular a fantasia, independentemente do valor financeiro, estimular a criatividade, a cognição e o movimento. Prova disso é que muitas crianças conseguem criar seu reino imaginário utilizando-se apenas de sucatas, que para um adulto seria material de descarte.

Em tempos de consciência socioambiental e sustentabilidade valoriza-se, também, o uso de brinquedos feitos de sucata, panos, madeira, garrafas e plástico, sempre respeitando os interesses inerentes a idade, necessidades e a cultura.

Kishimoto (2010) faz uma lista sugestiva de quais brinquedos e brincadeiras devem ser utilizados, considerando principalmente a faixa etária. Como sugestão aos docentes que não têm tempo ou meios para fazer tal pesquisa, importa citar a colaboração da autora:

Quadro 01: Brinquedos e Materiais para a Educação Infantil

Idades	Sugestões de Brinquedos e Materiais para Educação Infantil
Bebês (0 a 1 ano e meio)	Chocalhos, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis.
Crianças Pequenas. (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses)	Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeças simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo. Bonecas/os, brinquedos, mobiliários e acessórios para o faz de conta. Sucata doméstica e industrial e materiais da natureza. Sacolas e latas com objetos diversos de uso cotidiano para exploração. TV, computador, aparelho de som, CD. Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir. Tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder. Bola, corda, bambolê, papagaio, perna de pau, amarelinha. Materiais de artes e construções. Tecidos diversos. Bandinha rítmica
Crianças Maiores Pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses)	Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas

	de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque. Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora
--	--

Fonte: Kishimoto, 2010, p.17 e 18.

4.2 Dificuldades para planejar o trabalho pedagógico na Educação Infantil

Publicações como a de Kishimoto (2010) e outros educadores incentivam e orientam a todos os professores que estão na linha de frente com o trabalho direto e diário com as crianças. Entretanto, apresentam alguns fatores que dificultam a preparação do brincar direcionado pelo professor com turmas da educação infantil. Não se quer aqui justificar a falta de qualidade das aulas, mas refletir sobre empecilhos e obstáculos para planejar adequadamente o brincar.

O primeiro aspecto que tem dificultado o trabalho de muitos professores, é a ausência de hora/atividade específica para que o educador estude e pesquise atividades e brincadeiras adequadas para os alunos. Muitos municípios fazem o pagamento para o docente apenas pelas horas trabalhadas com os alunos em sala. O planejamento é feito em casa, de qualquer maneira, sem orientação.

O segundo fator é a inadequação do espaço escolar que não insere elementos lúdicos e recreativos. As escolas de educação infantil públicas normalmente não dispõem de recursos e materiais que favorecem o trabalho com a ludicidade. Até antes da implantação do FUNDEB, toda a educação infantil era de responsabilidade exclusiva dos municípios. Atualmente, o fundo emprega recursos desde os quatro anos de idade. Porém, as turmas com idades inferiores a essa, que compõe a creche, são de manutenção dos municípios, que em grande parte não oferta com a justificativa de não ter dinheiro para isso. Como não há obrigatoriedade do acesso e percentual mínimo de investimento, a infraestrutura das escolas de educação infantil não é prioridade. Na maioria das escolas não há parquinho, brinquedoteca ou brinquedos pedagógicos. O que se observa é que as próprias escolas promovem eventos beneficentes para manutenção de materiais mínimos.

O terceiro fator é a falta de apoio/orientação pedagógica. Em várias instituições de ensino o coordenador pedagógico não reconhece a dimensão e importância do seu trabalho. Os coordenadores são os responsáveis em dar apoio pedagógico à escola,

entretanto, muitos se limitam a imprimir as “tarefinhas” e confeccionar os murais. A ajuda ao professor é inexistente ou superficial.

O quarto fator é o número excessivo de alunos em algumas salas. A solução em alguns municípios para não perder a credibilidade frente a opinião pública é amontoar alunos. Humanamente fica dificultado o trabalho do professor.

O quinto fator também se refere ao professor, que na educação infantil, acumula funções, no sentido de que precisa responder as demandas e necessidades apresentadas pelos alunos, assim sendo precisa atuar como de monitor cuidador, além de muitas vezes trabalhar em condições de insalubridade e professor, pois não há professor auxiliar.

Consideremos aqui um exemplo hipotético: em uma escola sem infraestrutura e sem brinquedos em que a professora de pré-escola não tem auxiliar de sala, com trinta e seis alunos matriculados, e sua coordenadora se ocupa com a montagem de painel de aniversariantes e afins, o seu trabalho tende a ser perigosamente mediano, sem grandes estímulos ao processo de aprendizagem.

Portanto, embora haja avanços na educação infantil, há muito ainda a ser estruturado e implementado. É preciso uma proposta pedagógica que dê conta de elencar as necessidades no campo de atuação e de políticas públicas engendradas, onde a formação continuada seja premissa essencial. Um planejamento pensado e articulado de forma a atender a demanda da sala de aula, numa perspectiva de heterogeneidade, o que ainda é desafiante e a formação inicial é pouco para atender a tudo.

É imprescindível que o educador tenha segurança, além de firmeza e afetividade, mas ao mesmo tempo, reconheça os limites da atuação e dificuldades, para que busque ajuda com seus pares, visando vencer seus próprios limites e ao mesmo tempo, ter força para continuar lutando, na garantia de uma educação infantil, voltada para o desenvolvimento integral da criança, onde o brincar seja o assunto mais sério discutido na escola que atende a esta fase.

5 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TUCUMÃ NO PARÁ

Neste capítulo apresenta-se os dados coletados na pesquisa de campo, permeado por reflexões e análises à luz da teoria estudada, onde se procurou trilhar a metodologia que permitisse alcançar os objetivos de analisar o valor do brincar para a criança estudante, identificando de que forma esse brincar influencia no seu crescimento e desenvolvimento infantil.

Expõe-se ainda, informações que evidenciam o lócus da pesquisa, processo de coleta de dados e a análise dos dados obtidos, tentando direcionar ao campo teórico estudado e sistematizado na pesquisa bibliográfica, tratada nos capítulos anteriores.

5.1 Percurso metodológico da pesquisa

O trabalho traz a abordagem qualitativa, cuja pesquisa de campo buscou ir de encontro a questão problema dessa investigação e seus objetivos. A opção por esta perspectiva de pesquisa se justifica porque “A pesquisa qualitativa se preocupa com os problemas da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais” (FONSECA, 2002, p.20).

O trabalho de pesquisa realizado tem cunho exploratório com o propósito de oportunizar maior familiaridade com o assunto. Nesse sentido, foi dividida em duas etapas, sendo bibliográfica e pesquisa de campo. Esta última, foi realizada com o uso de entrevista semiestruturada, ou seja, com um roteiro previamente definido sobre o brincar na educação infantil, envolvendo alunos e professoras, além de observação em sala de aula.

As entrevistas e observações foram realizadas no mês de novembro de dois mil e dezenove, no município de Tucumã-Pará. A instituição de ensino onde se deu a pesquisa é uma escola de educação infantil da rede municipal.

Os sujeitos da pesquisa envolveram, além de duas professoras, crianças de cinco anos de idade, ou seja, do final da educação infantil de duas turmas da pré-escola nos dois períodos, matutino e vespertino, com observações de situações de sala de aula referente aos atividades realizadas envolvendo o brincar.

Com isto, visou-se atender aos objetivos de observar como as crianças brincam em sala de aula e quais atitudes manifestam nesses momentos que expressam

aspectos relacionados ao envolvimento com essas atividades; identificar em que medida as brincadeiras propostas em sala de aula pela professora as mobilizam a se envolverem e participarem. E por fim, investigar qual o grau de satisfação das crianças em relação às situações vivenciadas em sala de aula procurando compreender até que ponto seus interesses e necessidades relacionadas ao brincar são considerados.

Para este fim, no primeiro momento, realizou-se levantamento bibliográfico, momento este que referencia e “se identifica os autores que estudaram ou estão estudando o tema em questão, para depois elaborar a revisão bibliográfica [...]” (BOTELHO; CRUZ, 2013, p. 50), desta maneira utilizando-se de artigos científicos, livros, leis, jornais, internet e trabalhos científicos, os quais resultaram na composição dos capítulos anteriores.

Koche (2006) reforça o aspecto do objetivo da pesquisa bibliográfica de “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-o instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa”. (KOCHE, 2006, p. 122). Para tanto, houve enfoque em diversas modalidades de pensamentos autorais fazendo com que, por meio da investigação, a construção do conhecimento fosse esclarecido sobre a temática em questão.

No segundo momento, aconteceu a Pesquisa de Campo em uma escola de educação infantil, através de observação registro e entrevista feita por meio de gravação em celular, visando obter informações sobre o brincar e o papel do professor, bem como, a garantia da sua aplicabilidade.

Seguiu-se, portanto, o D’Oliveira (1984), recomenda para a pesquisa de Campo, isto é, a existência de questionamentos, caracterizados nos métodos para coleta de dados, em forma de entrevistas.

Metodologicamente, essa pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: Contatou-se a escola em conversas com a gestão, apresentando o tema e os objetivos da pesquisa, bem como a autorização formal para sua realização. Na sequência, foram selecionadas as professoras das turmas (02). Neste sentido, Ludke e André (1986) consideram que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Em um segundo contato com a gestão escolar, tanto direção quanto secretaria, foram colhidas as informações do formulário de caracterização da escola, que abrangia tanto dados de estrutura física, como detalhes da parte pedagógica da escola.

Segundo Gil (2008,) a parte mais importante de uma pesquisa, é a coleta de dados, podendo-se obter informações impressas ou por meio de pessoas ou por experimentos. Portanto, o contato seguinte com a escola deu-se durante as observações em sala de aula sendo que no seu decorrer, realizou-se as entrevistas com as professoras e com os alunos. As entrevistas realizadas com as professoras e alunos, em momentos distintos, foram gravadas pelo celular, apenas em áudio, e posteriormente transcritas.

Ao término das observações e entrevistas, se procedeu as transcrições das entrevistas e análise geral dos dados coletados. Por questões éticas e metodológicas de uma pesquisa qualitativa e resguardando o direito e garantia de privacidade do participante e proteção de sua imagem, como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes não são revelados. Todos os cuidados éticos também foram garantidos no momento das gravações, de forma que as entrevistadas pudessem se apresentar com mais sinceridade, sem nenhum tipo de pré-julgamento ou perseguição quanto as suas opiniões.

A partir das observações de sala de aula e as devidas anotações e registros, seguiu-se o momento de interpretação dos fenômenos observados que, segundo Marcondes, Teixeira e Oliveira (2010) deve ter o cuidado de registrar tudo.

Como o próprio pesquisador irá selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que presenciou em atividade de campo, ele deverá fazer um registro detalhado do que observa para sua análise posterior. Essas anotações detalhadas vão constituir o diário de campo ou diário de observação. [...] Levando em conta o que quebra com a rotina, o que aparentemente desvia do cotidiano, as pequenas diferenças daquilo que parece regular, estar atento assim às diferenças e às peculiaridades, mais do que ao que aparece comum ou padronizado. (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 31)

Para melhor entendimento, discorrer-se-á na sequencia sobre as observações registradas e entrevistas realizadas, sendo que primeiramente apresenta-se dados referentes a estrutura organizacional da instituição, para em seguida, apresentar a os

aspectos enfocados na pesquisa com respectivas considerações analíticas relacionadas as questões teóricas tratadas nos capítulos anteriores.

5.2 Apresentação do *lócus* da pesquisa

A instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, pertence a rede municipal de ensino, com atendimento específico ao público infantil, localizada em um bairro periférico da cidade de Tucumã/PA. A pesquisa de campo foi efetuada no mês de novembro de dois mil e dezenove, assim como o mapeamento de informações referentes a própria instituição referente a estrutura, quadro docente, discente, etc. e ainda uma consulta ao Projeto Político da Escola - PPP.

Conforme informações contidas no PPP, Tucumã é um município paraense com cerca de trinta e cinco mil habitantes. Tem pouco mais de trinta anos de emancipação política e diferencia-se por ter sido uma cidade planejada. Seus munícipes são famílias, na maioria proveniente da região sul, as quais aceitaram o desafio de colonizar a região de floresta amazônica, com a premissa de que só poderiam atravessar a barreira, mediante localização permanente no local destino.

A escola atende exclusivamente a educação infantil, dividida em creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos), em dois turnos de funcionamento, manhã e tarde, nos horários de 7h30min às 11h30min e de 13h30min às 17h30min, sendo que, 29 crianças são atendidas em tempo Integral e 427 em creche parcial, num total de 462 alunos atendidos.

Para o Ministério da Educação (2006, p. 8), o ambiente físico da Educação Infantil, deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente”. E ainda, “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos”. (BRASIL/MEC, 2006, p. 8).

Olhando sob este prisma, notou-se que a área de apoio é composta por: cozinha, despensa, lavanderia, rouparia, sanitários femininos e masculinos que funcionam como vestiário, refeitório, hall de entrada. A área administrativa: conta com uma sala de secretaria, sala de direção, sala dos professores, esta última, é utilizada para planejamentos e orientação de estagiários, com sanitários masculino e feminino.

Apresenta ambientes específicos destinados ao trabalho com as crianças: berçário, sala de laboratório para informática, sala multiuso, oito salas de aula, dois banheiros masculinos e femininos, quatro banheiros sendo dois com adaptação para cadeirantes (feminino e masculino) e dois masculinos e femininos com três divisórias e espaço adaptado para banho. Ainda, nas salas de aula, os móveis são adequados a faixa etária e possuem acessibilidade e adaptação para inclusão de cadeirantes e em cada sala possui um canto, de leitura ou vídeo, para, destinados principalmente para as crianças apreciarem o momento de contação de histórias.

A estrutura externa da escola é basicamente simples considerando a clientela que a utiliza. Não há árvores no espaço interno da escola, nem quadra coberta, para viabilizar o uso do espaço em todos os momentos do dia. O parquinho, tão desejado pelo público infantil, fica sem proteção contra sol e chuva.

Este é um dos espaços que deve ser muito bem pensado para a educação infantil, pois é o local foco das brincadeiras e interações. Para o MEC,

a valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (BRASIL/MEC, 2006, p.26).

Minimizando a falta de estrutura lúdica para as crianças, destaca-se que a escola é bem colorida, com vários desenhos e imagens nas paredes das salas de aula e dos corredores. A este respeito, “pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente”. (BRASIL/MEC, 2006, p.9).

A instituição possui 25 professores, elencados na tabela 01.

Tabela 01: Quadro de Professores

Quantidade	Formação
01	Pedagogia e pós-graduada em docência do ensino superior,
01	Letras, pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia,
05	Pedagogia com pós-graduação em educação infantil e séries iniciais.
09	Pedagogia
09	Ensino Médio

Fonte: Formulário de Caracterização da Escola e PPP.

É possível observar pela Tabela 01, que 16 professores possuem graduação e destes, 09 com especialização e nenhum com formação *stricto sensu*. No entanto, a escola ainda conta com 09 professores, sem graduação, denotando fragilidade na questão de formação profissional de seus educadores.

Com relação aos recursos tecnológicos disponibilizados, a tabela 02, apresenta suas descrições e quantidades:

Tabela 02: Recursos Tecnológicos

Quantidade	Recursos
02	Computadores
03	Impressoras,
02	Aparelhos de DVD,
02	Televisores
08	Aparelhos de som portáteis
01	Caixa de som amplificada, com microfone,
01	Bomba de encher balão.

Fonte: Formulário de Recursos Tecnológicos da Escola e PPP

De acordo com os recursos tecnológicos da tabela 02, é possível observar que não há o mínimo necessário, neste quesito, para as salas de aula, considerando que conta com dez. Relaciona-se hipoteticamente, que professores tem se deslocado entre uma sala e outra, buscando aparelhos e instalando na medida em que necessita. É possível também que muitos deixam de dinamizar aulas com recursos mais significativos, devido à baixa disponibilidade e os percalços da remoção e instalação. Além disto, percebeu-se que as condições desses recursos encontram-se em desgastes devido ao tempo de uso.

As salas de aula são pequenas e apertadas, com ventiladores de parede. Não há aparelhos de ar condicionado. As cadeiras e todo o mobiliário são adequados ao tamanho dos alunos. Assim como os banheiros, com lavatórios e sanitários são rebaixados e em menor tamanho. Segundo orientações do Ministério da Educação (2006, p. 14), “os projetos, precisam ser pensados integralmente desde o início”. E ainda:

É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma “qualidade ambiental” do futuro edifício. Dentre essas metas estão incluídos fatores como saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente. (BRASIL/MEC, 2006, p. 17).

Há um refeitório que é utilizado para servir a merenda, com mesas e bancos fixos. As dependências da escola não são acessíveis para pessoas com limitações de mobilidade e deficiência física. Neste sentido, vale observar que:

Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidos às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade. (BRASIL/MEC, 2006, p. 7).

Ressalta-se, porém, as salas de aula são bem limpas, pintadas e coloridas, com várias imagens divertidas nas paredes, mas não são tão amplas em proporção ao número de alunos e ao mobiliário.

Por outro lado, a falta de adequação da metragem ao número de crianças, no espaço, também precisa ser considerado, pois a educação infantil enquanto instituição envolvem em seus contextos, questões sócio-histórico-cultural, a sociedade e diversidade cultural, social e física precisam ser contemplados nesse contexto, pois “o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade”. (MEC, 2006, p. 15). Portanto, espaços apertados, não condizem com as orientações oficiais quanto a diversidade e mobilidade que o brincar requer.

5.3 Análise e discussão dos dados da pesquisa de campo

Na sequência, apresenta-se reflexões e análises a respeito dos dados coletados em campo, durante as observações e entrevistas. Esboça-se uma análise dos principais aspectos pesquisados tendo em vista o problema investigado e os objetivos do referido trabalho, articulando-os com a base de fundamentação a respeito do brincar como instrumento de desenvolvimento da criança na educação infantil.

5.3.1 Observações descritivas da rotina de sala de aula e a recorrência do brincar

Expõe-se aqui observações das aulas presenciadas em duas turmas que funcionam nos dois períodos escolares (matutino e vespertino), sendo turma 01 e

turma 02. Em cada uma o tempo de observação correspondeu a 20 horas durante 5 dias em cada.

Quanto a rotina, convém esclarecer que esta deve ser compreendida como o que é feito periodicamente, sem, contudo, ser vista como uma planilha rígida de atividades a ser seguida. Ao que esclarece Barbosa (2006):

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

Neste viés, relata-se que nas salas observadas, ao chegar em cada uma das salas, notou-se que em ambas os alunos já estava lá, juntamente com as respectivas professoras titulares e as professoras auxiliares. Ambas as professoras, apresentaram a pesquisadora aos alunos, que observavam curiosos, o que com o passar dos dias demonstraram familiaridade com a presença de uma pessoa externa.

Sobre a mesa das professoras encontra-se normalmente lápis de cor, usado de forma coletiva e em exposição, encontra-se alfabeto, numerais, calendário, cantinho de leitura e quadro de aniversariante do dia. Cada criança tem sua mesinha e cadeira.

Também foi comum as professoras titulares nas duas turmas organizarem os alunos em fileiras no início das atividades da aula, enquanto a assistente apaga o quadro. Após a organização, fazem a oração inicial, para em seguida, a professora entregar os cadernos pertencentes a eles, os quais ficam em um armário localizado próximo à mesa da professora. A atividade da sequência da rotina é descrita no quadro pela assistente, em letra bastão, sendo copiada pelos alunos.

Estas observações mostram similaridades com os estudos que Barbosa (2006) empreendeu, ao apontar que as escolas de educação infantil no Brasil, se organizam em dois momentos: um que é composto de rotinas de socialização, que usam boa parte do tempo para a hora da entrada, do recreio, banho, alimentação e outro tempo com atividades consideradas pedagógicas.

Na área externa da escola campo da pesquisa há um refeitório onde todos os alunos se encontram enquanto se alimentam. Logo após, bebem água, vão ao banheiro e retornam para a sala de aula. Para os momentos do lanche são novamente

enfileiradas e organizadas. Após o recreio, são direcionados ao momento específico das brincadeiras, as quais acontecem espontaneamente pelas crianças, até próximo ao final da aula, quando voltam para a sala para se acalmarem e aguardarem o sinal de encerramento da aula.

Nesse tempo no parquinho as professoras deixam as crianças a vontade, é o momento em que acontecem as brincadeiras livres, em que cada uma faz o que deseja ou pelo menos o que pode fazer considerando as possibilidades do parquinho

Atividades assim, se repetiram ao longo dos dias de observação nas duas turmas. Durante toda a pesquisa, atentou-se aos objetivos que norteavam o processo, implicados no ato de observar a forma das crianças brincarem em sala de aula e as atitudes manifestavam durante esses momentos, assim como como elas se envolviam nas brincadeiras propostas.

Em ambas as salas, o brincar foi oportunizado muitas vezes como recompensa ao cumprimento das atividades escolares de leitura e escrita e as chamadas atividades motoras. No entanto, a professora 01 oportunizava mais momentos de brincadeiras livres no espaço externo da escola, enquanto a professora 02, oportunizava brincadeiras dirigidas dentro da própria sala de aula, com jogos pedagógicos.

Tal situação coadunam com afirmações de Kishimoto (2010), de que o brincar na educação infantil tem usos e significados distintos, em que há professores que valorizam a socialização e adotam o brincar livre, e professores que objetivam aquisição de conteúdos escolares, o brincar direcionado e os jogos educativos, o que se pode observar como diferencial entre as duas salas observadas.

Destaca-se uma observação que chamou atenção no período matutino em relação as manifestações dos alunos e a atitude da professora. Na parte das atividades de escrita, notou-se uma empolgação entre as crianças, em que fizeram exclamação do tipo: “vou fazer o meu bem caprichado”, ao copiar o que estava no quadro. Uma aluna diz não ter caderno, e prontamente a assistente pega uma folha de papel ofício e entrega para que possa também fazer. No entanto, a professora 01 (do primeiro turno) se mantém sentada, observando os alunos. Uma criança vai até a mesa da professora e pede ajuda. Esta segura em sua mão e o ajuda a copiar o que está na lousa. Na continuidade segue sentada e a assistente passa entre as cadeiras para acompanhar a tarefa de cada criança. Foi visível o pouco envolvimento ou total

despreocupação da professora 01 com os alunos nessa atividade, ação esta que era mais executada pela auxiliar. Ao refletir sobre esse episódio é possível recorrer a Kramer (2007) em apontamentos que parecem revelar aspectos recorrentes da situação observada:

O reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de “infância como sujeito” como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda [...] (KRAMER, 2007, p. 18).

Ressalta-se, porém, que nos momentos de brincadeiras livres oportunizados pela professora 01, as crianças apresentavam-se mais empolgadas, ficando as vezes até difícil conseguir conversar com elas, porque estavam integralmente envolvidas no brincar. Enquanto que as crianças da professora 02, embora com serenidade infantil, demonstravam menor empolgação frente às brincadeiras realizadas dentro da sala de aula.

Para Vygotsky (2007), o ato de brincar é uma necessidade para a criança, porque ela transfere o seu cotidiano para a brincadeira, e vice versa, buscando entender seu meio. É brincando que explicita valores, conceitos, vivências, sentimentos e sente-se estimulada a participação social. Assim sendo, é imprescindível a frequência diária desse movimento na educação infantil.

Foi possível identificar uma estrutura que predomina na rotina das turmas de educação infantil, em que se baseia na organização das atividades e horários, alternando tempo em sala e tempo fora da sala. Ações prevendo uso de recursos tecnológicos e espaços externos, com momentos para alimentação, higiene, parque, com agendas previamente definidas, sem a participação ou opinião das crianças.

Em conversas com as professoras, estas reconhecem que havia pouca relação dialógica com as crianças, mas que descumprir os horários previstos, podia influenciar no trabalho de outras professoras e acúmulo de pessoas no mesmo espaço em um só tempo. Tais situações muitas vezes acabam interrompendo abruptamente as brincadeiras, mas que no olhar das professoras, faz parte da normalidade e que não lhes convém questionar.

A observação desses momentos de rotina leva-nos a afirmar que esta constitui-se ainda em desafio à concretização de ações que promovam o respeito à singularidade de cada criança, especialmente quanto a maior recorrência do brincar.

Ao considerar as premissas referentes a premência das brincadeiras no contexto da educação infantil, é possível afirmar que é preciso debate e reflexão do tempo de permanência da criança em situações reais de brincadeira, com intervenção planejada pelo professor, o que acaba por favorecer ritualização das ações, inviabilizando mudança na organização do trabalho e na qualidade das brincadeiras e interações.

5.4 O Brincar na educação infantil na visão das crianças da instituição pesquisada

Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, bem como o respeito pelas crianças participantes da mesma, buscou-se conhecer a partir de suas próprias manifestações, suas preferências em relação as brincadeiras realizadas no ambiente da escola, para além das observações e posicionamentos das docentes. Assim, foi realizada uma entrevista com dois grupos de alunos, sendo um de cada turma.

Os participantes desta entrevista foram um total de 08 crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo entrevistadas 04 crianças da turma 01 (turno matutino) e 04 crianças na turma 02 (turno vespertino). Todas eram alunas de duas turmas de Educação Infantil composta por 23 crianças na turma 01, e 24 crianças na turma 02, de uma instituição pública de educação básica. A seleção do grupo de crianças entrevistadas, teve como critério: acessibilidade das crianças; está presente no momento propício para entrevista; participar das brincadeiras ao ar livre.

Os questionamentos ocorreram durante os momentos em que os alunos estavam no parquinho, tanto no período matutino, quanto vespertino, onde a princípio se indagou sobre qual o momento que a criança mais gostava ao estar na escola.

As respostas de quase todas as crianças, afirmavam ser *o momento em que se encontravam no parquinho*, exceto uma do turno (02) que afirmou gostar do momento de fazer leitura.

As declarações das crianças se coadunam com as defesas de Baldisseri, (2013, p. 01) ao dizer que “[...] a hora do parquinho é o momento mais querido e

esperado do dia letivo para os alunos. Toda a excitação e felicidade é simplesmente um reflexo de ser um tempo livre para a criança, um momento de liberdade”. Nessa direção assenta-se possibilidade de os alunos poderem brincar da maneira que quiserem e, isso “vai além se divertir. Brincar capacita a criança a resolver problemas, tomar decisões, explorar, negociar e expressar-se em situações que são relevantes e significativas para elas”. (BALDISSERI, 2013, p. 01). É nesse sentido que se pode dizer que enquanto brinca, a criança aprende ou ainda que ela aprende por meio das vivências de brincadeiras diversas.

Na sequência, a pergunta feita a seis crianças, sendo três do turno 01 (crianças 01, 02, 03) e três do turno 02 (crianças 04, 05, 06) envolvia o que pensam sobre o brincar e brincadeira, cujas respostas estão descritas na tabela 03 abaixo .

Tabela 03: Brincar e brincadeira para a criança

CRIANÇA	RESPOSTA
Criança 01	Brincar é se divertir
Criança 02	Brincar pra se divertir, pra mim, brincar é se divertir.
Criança 03	Também, pra mim brincar é se divertir também
Criança 04	Divertir
Criança 05	Divertir também
Criança 06	Brincar
Criança 07	Brincar
Criança 08	Não respondeu

Fonte: Entrevista realizada com as crianças.

Interessante observar que para a maioria absoluta das crianças brincar é sinônimo de diversão, o que pode ser entendido como situações em que se sentem bem e sentem-se à vontade para ser quem são realmente. Sete crianças responderam, apenas uma delas não, pois saiu correndo para brincar de pega-pega, demonstrando com atitude que brincar era preferível a qualquer outro envolvimento naquele momento. Embora não apareça nas respostas escritas, foi possível observar que várias delas gostavam muito de brincar livre, até pelo fato de algumas preferirem continuar correndo a parar para responder a pergunta realizada. Essa constatação reitera o valor que o brincar possui para o contexto da educação infantil e o espaço que esta precisa ocupar, sob pena de desrespeitar aquilo que é elementar para o sujeito dessa etapa.

Tendo essa premissa como essencial, é também relevante atentar-se para o que o brincar aporta elementos para o processo de desenvolvimento das crianças. E nessa direção Fantin (2000), destaca uma preocupação como recorrente, voltada a reflexão sobre “[...] qual a prioridade da escola, se é que esta deva ter uma prioridade nas múltiplas modalidades da brincadeira” (FANTIN, 2000, p.115).

Implica, assim, o envolvimento junto à criança no ato de brincar, fato esse que pouco foi percebido no cenário pesquisado, pois enquanto as crianças brincavam as professoras ficaram mais na condição de observadoras. Possivelmente por não acharem que esse seria o posicionamento compatível com os acontecimentos do momento.

Outra pergunta feita às crianças, tratou sobre suas brincadeiras preferidas. As respostas estão apresentadas na tabela 04, destacando a fala de cada criança, de um grupo de 09. As quatro primeiras são do turno 01 e as quatro seguintes, do turno 02, sendo que em ambos os grupos, o questionamento foi referente às brincadeiras que mais gostam:

Tabela 04: Brincadeiras preferidas das crianças

CRIANÇA	RESPOSTA
Criança 01	balançar no balanço e descer no escorregador
Criança 02	gosto de brincar de balanço e brincar no parquinho
Criança 03	brincar de balanço e de pique-esconde
Criança 04	gosto da gangorra e do balanço
Criança 05	gosto de brincar no escorregador
Criança 06	eu gosto de brincar no escorregador
Criança 07	gosto de brincar no balanço e de boneca
Criança 08	‘muneca’ (boneca)

Fonte: Entrevista realizada com as crianças.

Nota-se que dentre as brincadeiras preferidas estão: balançar no balanço, descer no escorregador, gangorra, pique-esconde e boneca. No entanto, os brinquedos do parquinho: balanço e escorregador são mencionados com maior porcentagem por elas. As crianças dos dois turnos demonstraram maior interesse nas brincadeiras que envolvem o espaço livre da escola, onde se encontram o balanço, parquinho e onde se pode brincar de pique-esconde.

Pode-se verificar que de fato essas brincadeiras aconteciam nos momentos específicos dentro da rotina, mas que no turno 01, a professora 01 oportunizava quase todos os dias brincadeiras ao ar livre, enquanto que a professora 02, preferia realizar brincadeiras dentro da sala de aula, saindo uma vez na semana para espaço aberto, conforme mencionado anteriormente no decorrer deste trabalho.

Um fato que chamou atenção, diz respeito a brincadeira de pega-pega que foi muito comum observar acontecer de forma natural e presente todos os dias, mas que não apareceu de forma verbal, entre as preferidas. No entanto, ressalta-se novamente, que às vezes era difícil obter a atenção das crianças, pois ficavam plenamente envolvidas na brincadeira de pega-pega. Neste sentido, vale atentar-se que para Dias Júnior (2016) a brincadeira de Pega-pega, melhora na criança:

A sua qualidade de vida e bem estar social, auxiliando, também, no refinamento das habilidades motoras com movimentos puramente resgatados da rua. Com isso, mostrando hábitos de um estilo de vida ativo de forma motivadora e prazerosa, logo, sendo de fácil aplicação e não exige gastos e recursos materiais. Além de estabelecer meios para cumprir regras, as quais podem influenciar para vida em exercício da cidadania e inclusão social. (DIAS JÚNIOR, 2019, p. 18).

Assim, o brincar livre, naturalmente tem sua contribuição no desenvolvimento da criança. A brincadeira de esconde-esconde, foi outra que se pode observar empiricamente, com bastante recorrência, embora seja mencionada somente uma vez na entrevista. Nela, seguindo a lógica do nome, verifica-se habilidades como a velocidade, o equilíbrio, competição, noção de espaço e resistência física, além do controle da ansiedade, noções de espaço, do próprio corpo, resistência física, a corrida e a integração grupal.

O brincar de bonecas, citado por duas das crianças entrevistadas, optou-se por alardear melhor sobre ela, considerando que em observação também, foi possível notar um número considerável de meninas vivenciando este brincar. Consideramos muito importante esta brincadeira, assim como o brinquedo, porque estimula primeiramente a responsabilidade, além de ser uma representação do cotidiano familiar. A responsabilidade abrange o cuidado com o próprio brinquedo e com as pessoas. É o fomento à imaginação.

A última pergunta direcionada ao grupo entrevistado, foi questionado se gostavam de brincar em grupo, as respostas são apresentadas abaixo, na tabela 05.

Tabela 05: Brincar em grupo (com os colegas)

CRIANÇA	RESPOSTA
Criança 01	Sim, eu gosto de brincar a toda 'hola' (hora)
Criança 02	Eu vou falar agora, eu e o João Vitor, sabe porque, porque a gente assim oh, nós dois 'brinca' de aventureiro.
Criança 03	balança a cabeça afirmativamente
Criança 04	balança a cabeça afirmativamente
Criança 05	balança a cabeça, afirmativamente
Criança 06	"gosto."
Criança 07	Sim, de balançar a cabeça!".
Criança 08	Balança a cabeça que sim

Fonte: Entrevista realizada com as crianças.

Conforme as respostas e manifestações das crianças, registradas na tabela 05, todas gostam de brincar em parceira. Esse é um dos aspectos destacados na DCNEI a respeito do brincar e na defesa do mesmo, tendo em conta que as brincadeiras "promovem o relacionamento e a interação das crianças". (BRASIL/DCNEI, 2010, p.26). Acrescenta-se ainda, o que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1988), esclarece a respeito da ação de brincar e as atitudes da criança:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, é indiscutível o valor que o brincar possui em si mesmo e enquanto elemento pedagógico, o que pressupõe um olhar atento e reflexivo do educador, no sentido de voltar-se para as atitudes da criança, no envolvimento com o ato lúdico em processo, no espaço ensino e aprendizagem, tanto para acompanhar e melhor compreendê-la, quanto para potencializar suas vivências e possibilidades de desenvolvimento.

5.5 O Brincar na visão das professoras

As duas professoras entrevistadas, formadas em pedagogia, são as titulares das turmas de alunos de 5 anos da escola em que a pesquisa de campo foi realizada.

Consta a seguir as manifestações e posicionamentos das respectivas docentes referente a aspectos envolvendo o brincar no trabalho pedagógico na educação infantil.

5.5.1 Nível de participação das crianças nas brincadeiras propostas

Buscou-se entender, sob a visão das educadoras, se todas as crianças participavam das brincadeiras propostas em sala. Nesse viés, questionou-se sobre quais momentos as brincadeiras são proporcionadas às crianças. A professora 01 disse ser quando vai para o recreio, “[...] na hora do lanche também, a gente sai né, depois volta ‘pro’ recreio e... é, participam sim, na hora do recreio mais.” (sic) (Professora 01). A professora 02, afirmou: “É na hora que a gente brinca com peças de encaixe e com massinha de modelar, a gente dá espaço para eles criar.” (sic).

A declaração da professora 01, ao que nos parece, indica uma concepção de brincar na educação infantil, não como uma situação que requer planejamento e intervenção, considerando que menciona o momento em que vai para o recreio, em que naturalmente se pode observar as crianças brincando.

Para Nascimento (2007), aos professores:

Cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Por esse viés, entende-se que cabe ao educador planejar e intervir intencionalmente no desenvolvimento infantil, dentro e fora da sala de aula, o que supõe propor situações didáticas voltadas para isso. Considerando que o brincar é uma necessidade da criança, oportunizar o brincar de forma planejada e responsável, é um dever na garantia do direito de aprender e se desenvolver brincando.

No prosseguimento da entrevista, questionou-se sobre como as professoras observam ou avaliam os momentos de brincadeiras, em relação ao como estas influenciam na construção do conhecimento pelas crianças aprendizes ou o desenvolvimento destas. As respostas foram titubeantes, principalmente na fala da professora 01, como se pode perceber: “É através das brincadeiras. Acho que avaliar ele é...” – Diante da incerteza na resposta, buscou-se tranquilizar a entrevistada:

“Pode falar seus pensamentos, não tem problema não!”. E ela, encerra: “de acordo com o que eles desenvolvem”.

Para a professora 02, a percepção em relação às contribuições das atividades envolvendo o brincar acontece “quando eles brincam a gente observa que ele foi, que eles estão desenvolvendo, com a brincadeira a gente sempre observa isso. ”

Verifica-se pelas respostas, que não há um olhar em relação a correspondência entre o que a criança vivencia e o quanto se beneficia de tais vivências em relação a manifestações que indiquem em aprendizados ou aspectos de seu desenvolvimento, pelo menos as falas não evidenciam procedimentos observatórios. Também não havia registros sendo utilizados no decorrer das atividades de brincadeiras. Embora não tenha sido questionado sobre formas de registro, observou-se no decorrer da observação, não haver nem um instrumento de registro sendo utilizado, o que leva a inferir que esse tipo de procedimento não é mesmo familiar ou utilizado pelas docentes, o que gera fragilidade em relação ao próprio acompanhamento do progresso ou necessidades dos alunos.

Direcionar o ato de brincar é planejar e estimular o desenvolvimento de certas habilidades de acordo com os objetivos curriculares previstos para a idade, em consonância com a real situação dos alunos, isto é, suas possibilidades e potencialidades. Esse direcionamento deve ser pensado pelo professor da turma de acordo com a necessidade dos alunos. E, como já discutido, a contribuição do brincar para o processo de desenvolvimento humano é grande, principalmente quando este é dirigido, direcionado e mesmo respeitado.

Se o brincar não for pensado e tomado como condição essencial para o contexto da educação infantil, será apenas uma forma de entretenimento para as crianças e perda de tempo para o professor. Evidentemente as brincadeiras livres ou à escolha dos alunos precisam estar presentes, mas é importante pensar sobre as diferentes situações do brincar responsabilmente, visto ser parte da aula

5.5.2 Sobre as brincadeiras mais praticadas pela turma

Seguiu-se a entrevista perguntando quais seriam as brincadeiras mais utilizadas na turma. A primeira professora destaca dizendo: “Rodas de conversa, é rodas, pula-pula também, eles gostam muito e....e quando a gente vai pro parquinho

também, sobre parquinho eles participam bastante... e são essas.” (sic) (PROFESSORA 01). A professora 02, responde: “a massinha de modelar, brinquedo de encaixe, quebra cabeça, brinquedos pedagógicos, que a gente usa.” (PROFESSORA 02).

Observa-se contra ponto nas respostas, porque para as crianças, a brincadeira mais citada, foi se referindo ao uso do parquinho, conforme é possível ser verificado na Tabela 04. Portanto, confirma-se aqui a necessidade de olhar mais sensível e até avaliativo, no sentido do acompanhamento e interação com as crianças, conforme preconizado por Kramer (2007), Nascimento (2007), Fantin (2000), Dias Júnior (2019), todos citados na presente descrição da pesquisa.

Para Tomazzetti e Santos (2017), não basta saber que crianças brincam ou imaginam, mas “ouvir suas vozes e registrá-las é um dos movimentos para dimensionar seu percurso imaginativo que tem total vazão no brincar. Isso por que as crianças têm muitas linguagens e formas de se expressar”. (TOMAZZETTI; SANTOS, 2017, p. 53).

Portanto, o brincar pode mudar suas configurações, mas nunca deixará de ser imprescindível para que a criança evolua e se constitua um adulto sensato, altruísta, criativo e dinâmico. Vale ainda trazer aqui as ponderações de Meirelles (2018), de que “o brincar é de todos, está em todos e se realiza na ação, no cantar junto, no correr e pular. Na alegria, na liberdade, na diversão. É dessa forma que se cria vínculo, empatia, autonomia” (MEIRELLES, 2018, p. 01).

Para uma melhor visualização o quadro 02 traz as respostas das professoras relacionadas as suas percepções tanto no que diz respeito as brincadeiras preferidas quanto as que são realizadas na turma. Com isso é possível estabelecer comparação entre o que elas consideram ser brincadeiras preferidas e as que lhes oportunizam:

Quadro 02: Brincadeiras preferidas x Brincadeira proporcionadas.

PROFESSORA	Brincadeiras Preferidas	Brincadeiras Proporcionadas (Falas das professoras)
Professora 01	Rodas de conversa, rodas, parquinho, pula-pula,	É a brincadeira livre, eles se divertem muito, principalmente quando a gente vem para o parquinho. São todas as brincadeiras livres aqui no parquinho, eles se desenvolvem muito.

Professora 02	A massinha de modelar, brinquedo de encaixe, quebra-cabeça, brinquedos pedagógicos.	A brincadeira livre, eles gostam mais, roda, eles gostam muito de brincar de roda. Ah, eles gostam de contar histórias.
----------------------	---	---

Fonte: Entrevista com as professoras.

É possível observar no quadro 02, que a primeira professora denota conformidade em relação ao tipo de brincadeira proporcionada com aquelas que as crianças gostam, enquanto que a segunda professora atua na contra mão do que proporciona, conforme demonstrado no quadro comparativo. No entanto, talvez coubesse um questionamento posterior com a professora 02, pois pode ser que considera que as brincadeiras do parquinho, são naturais ao processo escolar, enquanto que as brincadeiras que envolvem massinha de modelar, brinquedo de encaixe, quebra-cabeça e brinquedos pedagógicos, acontecem porque ela planeja e insere na sala de aula, além das que são desenvolvidas em espaço aberto. De qualquer maneira, esta análise é hipotética, porque não foi aprofundado o assunto no momento do questionamento.

Portanto, tal como visto no estudo bibliográfico apresentado nos capítulos teóricos, o brincar na educação infantil é assunto sério, e deve ser tomado como elementar para o desenvolvimento integral. Para que cada brincadeira possa ser considerada assim, o professor e a escola como um todo precisam de formação sobre estratégias de desenvolvimento das brincadeiras como eixo de aprendizagem e organizar o tempo do brincar de forma pensada e reflexiva.

Observou-se que na escola há diversos empecilhos para pensar o brincar: o espaço estrutural da escola, os recursos e brinquedos e o tempo de planejamento do professor. As escolas de educação infantil, em sua maioria, não contam com espaços amplos, cobertos e arborizados. Então há uma limitação de espaço para o lúdico e a brincadeira. Não há investimento público significativo para a aquisição de materiais e brinquedos. Muito do que é feito na escola é proveniente de campanhas de doação, lista de materiais das famílias, brinquedos dos próprios alunos e brinquedos feitos na escola, com materiais de recursos de campanhas e festas.

O decorrer desse estudo demonstrou a importância de cada brincadeira, porém nem todas as professoras a reconhecem em toda potencialidade. Durante as aulas observou-se claramente a sobrecarga de atividades para um profissional apenas.

Professor titular e assistente precisam unir as forças para completarem o trabalho árduo no processo ensino aprendizagem. Embora possa haver desvalorização profissional, nada pode justificar um trabalho de baixa qualidade e pouco empenho do professor. O primeiro responsável por esse trabalho, que sabidamente depende do envolvimento de tantos, é o professor, que possui formação para tal.

Cabe aqui, ponderar sobre as considerações de Borba (2007):

Podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? (BORBA, 2007, p 33 e 34).

A experiência observada, em alguns momentos, não demonstrou haver relação entre “aprender” e brincar. As professoras passavam as “atividades chatas”, conforme diziam em conversas informais, antes do recreio, e, depois do lanche, a melhor parte, a mais aguardada pelos alunos: o parquinho. Existe a necessidade de pensar essa relação, pois é possível aprender brincando. Importa estabelecer compromisso com o trabalho e o desenvolvimento integral do aluno. Navarro (2009) a este respeito considera que “a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança”. (NAVARRO, 2009, p. 125).

Portanto, as ponderações realizadas nas pesquisas, são reflexões, no sentido de que o brincar na educação infantil ou mais amplamente falando, o brincar no desenvolvimento infantil deve ser tratado de forma responsável por todos que estão ligados à educação, principalmente com o fazer pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral desse trabalho, de analisar o valor que o brincar tem para criança de cinco anos na pré-escola e quais contribuições que a prática do brincar proporciona para o seu crescimento e desenvolvimento, afirma-se que foi contemplado principalmente na pesquisa bibliográfica, como também nas respostas das crianças e das professoras, descritas no desenvolver na pesquisa.

Por outro lado, o fato de observar como as crianças brincam em sala de aula as atitudes manifestam nesses momentos, as entrevistas realizadas, possibilitaram alcançar os objetivos específicos a que se propôs na pesquisa, sendo possível identificar que as brincadeiras propostas pelas professoras, às mobilizavam a se envolverem e participarem para além do que se demonstrava na rotina, muito embora isso não apareceu tão reconhecível pelas docentes.

E por fim, o objetivo de investigar qual o grau de satisfação das crianças em relação às situações vivenciadas em sala de aula procurando compreender até que ponto seus interesses e necessidades relacionadas ao brincar são considerados, notou-se que nem sempre isto de fato acontece, pois ora sequer são pensados, parecendo “deixar acontecer”, com poucos recursos, inadequações nos espaços, pouco preparo pedagógico...enfim...

Ao concluir os estudos, foi possível verificar que as brincadeiras fazem parte da formação humana e são imprescindíveis ao desenvolvimento integral da criança, sendo contempladas através da linguagem, demonstração de alegria e manifestação de emoções. Constatou-se também que o direito de brincar é previsto em lei, e contribui para o aperfeiçoamento e construção de habilidades indispensáveis, como aptidões físicas e cognitivas, imaginação, expressão, contribuindo no estabelecimento de relações e busca de soluções para conflitos pessoais e sociais.

Evidencia-se que ao professor da Educação Infantil cabe usar metodologias que contemplem o brincar e as brincadeiras, como fator preponderante no processo de ensino e aprendizagem e que neste processo, os docentes devem mediar, intervindo reflexivamente para que a aprendizagem aconteça de forma mais profunda.

Nesta perspectiva, ressalta-se ser essencial ao professor da educação infantil por meio de planejamento, dedicação e comprometimento, exercer sua profissão com responsabilidade, pois além da função de mediador do aprendizado com fins da

construção do conhecimento, são exemplos de pessoas, precisam demonstrar saber de sua profissão, ter segurança e acolher a criança, com vista a compreender suas necessidades e desejos implícitos. Que acima de tudo, em sua prática pedagógica na educação infantil, valorize para além do jargão de que a brincadeira é importante, mas que reconheça de fato essa importância, inserindo em seu planejamento a ludicidade como aliado e recurso pedagógico complexo no favorecimento das aprendizagens.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Carlos Drummond de Andrade)

REFERENCIAS

BALDISSERI Anne T. **A Importância do Parque Infantil Escolar**. Disponível em - <https://educacional.cpb.com.br/conteudos/universo-educacao/a-importancia-do-parque-infantil-escolar/> - Acesso em 27.07.2020.

BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras**. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/barbosa.pdf>. Acesso em 28.07.2020.

BORBA, Ângela M. O BRINCAR COMO UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO. In: **Ensino Fundamental de 09 anos**. Brasília/MEC, 2007. *E-book*.

BOTELHO, Joacy M.; CRUZ, Vilma Ap. G.. **Metodologia Científica**. São Paulo: Education do Brasil Pearson, 2013.

BRASIL. [Constituição/1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. *E-book*.

_____. **LEI 9.394/1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: 1996

_____. **LEI 12.796/2013**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: 2013.

_____. **LEI 13.005/ 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010. *E-book*.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em 22.05.2020.

_____. **PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017** Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf> Acesso em 22.05.2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Portal da Educação. (slides) **Orientações Curriculares Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&Itemid=30192 Acesso em 26.07.2020.

CAMARGO, P. **Importância do brincar na visão da UNICEF**. Disponível em <https://www.tempojunto.com/2015/05/02/importancia-do-brincar-na-visao-da-unicef-entrevista-com-carolina-velho/>. Acesso em 19.04.2020.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Criança – 1959 Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em 28.05.2020.

DIAS JÚNIOR, R.S. Análise Psicomotora da Brincadeira de Rua “Pega-Pega” como Subsídio ao Planejamento do Ensino em Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. 2016.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/ludicidade/3870/> Acesso em 30.04.2020.

D’OLIVEIRA, Martha M.H. **Ciência e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária LTDA, 2002.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FERRARI, M. **Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a educação**. 2008. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao> Acesso em 26.04.2020.

FRANÇA, Luísa. **BNCC: Tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum curricular**. 2019. Disponível em <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em 26.07.2020

FRIEDMANN A. **NOTA 10 - Primeira infância**. Fundação Roberto Marinho/ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2015.

_____. **Direito de Brincar: A Brinquedoteca – A Evolução do Brincar**. São Paulo: Scrita/Abrinq, 1992.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

KISHIMOTO T. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

KRAMER, Sônia. A INFÂNCIA E SUA SINGULARIDADE. In: **Ensino Fundamental de 09 anos**. Brasília/MEC, 2007. *E-book*.

KOCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 23^o ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, M.I., TEIXEIRA E. e OLIVEIRA I.A. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. EDUEPA, Belém, 2010.

MARTINS, M. R; DALBOSCO, C. A. UNICAMP **Rousseau e a primeira infância**. Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2 Outubro de 2012 – Março de 2013

MEDEIROS, C. T. **Letramento fonológico. 2014**. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1796-0.pdf Acesso 17.04.2020.

MEIRELLES, R. **O poder da brincadeira**. Disponível em: <http://www.avante.org.br/o-poder-da-brincadeira-com-renata-meirelles-do-territorio-do-brincar/>. Acesso em 28.05.2020.

NASCIMENTO, Anelise M. A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL. In: **Ensino Fundamental de 09 anos**. Brasília/MEC, 2007. *E-book*.

NAVARRO, M. S. **O brincar na educação infantil**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 20 de outubro de 2009 – PUCPR.

NONO, M. A. **Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil**. Unesp - Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2010. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1796-0.pdf Acesso em 25.07.2020.

PINTO, M. do S. D. (et al) **O papel da escola e do professor na integração da ludicidade como forma de ensino-aprendizagem**. In: II Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID7438_09092015092050.pdf. Acesso em 19.04.2020.

SOUZA, M. L. **Os pensadores que influenciaram a educação infantil**. Disponível em: <https://www.soescola.com/2018/01/pensadores-que-influenciaram-a-educacao-infantil.html>. Acesso em 17.04.2020.

TOMAZZETTI, C.M. e SANTOS, M. W dos. **Brincar e imaginar: para todo mundo e para a vida inteira**. In: Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo: Associação Nova Escola. 2017

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.