

Marianne da Cruz de Carvalho



**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2016

Marianne da Cruz de Carvalho



**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2016

Marianne da Cruz de Carvalho

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de Administração Escolar e Administração Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Susana Marinho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2016

RESUMO

As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem, com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano, que elas passam a “ler” e compreender o mundo. Através do ato de brincar, a criança desperta suas habilidades mais precisas para um bom desenvolvimento, que a conduzirá durante toda a sua vida. Muitos professores apresentam resistência em propiciar situações que envolvem brincadeiras na educação infantil em suas práticas pedagógicas. Para alguns educadores e pais, a brincadeira na educação infantil é vista apenas como um passatempo sem propósitos educacionais definidos. Este trabalho tem como foco de investigação analisar a relevância da brincadeira, enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento integral e construção de conhecimentos de crianças em idade pré-escolar, focando a percepção e importância que os educadores e pais dão a essa prática no cotidiano e o papel que os mesmos desempenham para a facilitação da brincadeira no contexto educativo. O estudo empírico tem como fundamento uma concepção histórica crítica de educação, através de um estudo descritivo, com metodologia qualitativa, a partir da aplicação de questionários aos pais e educadores, entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil e observação naturalista da prática pedagógica do educador em sala de educação pré-escolar. Os resultados mostram que apesar das limitações que configuram a rotina na Unidade Pedagógica, o brincar comparece na Educação Infantil em diversas práticas do cotidiano, sejam elas livres ou direcionadas pelo educador, sendo considerada pela maioria dos pais e educadores, como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de conhecimentos propostos no currículo pré-escolar. Os pais e educadores envolvidos no processo educacional, em sua maioria, também reconhecem que a pré-escola não apresenta o espaço apropriado para a efetivação satisfatória do brincar, assim como não dá o devido destaque ao brincar no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Brincar; Práticas pedagógicas; Educação Infantil.

ABSTRACT

Children think the world in a special and very own way. Departing from the relationships they establish within environment in which they live, with the family and other significant people in daily living, they begin to "read" and understand the world. Through the act of playing, the child develops more precise skills for a good development, that lead throughout his/her life. Many teachers have strength in providing situations involving play in early childhood education in their teaching practices. For some educators and parents, play in early childhood education is seen only as a hobby without defined educational purposes. The research focus of this work aims at analyze the relevance of the play as an essential tool for the whole development and construction of knowledge of children in preschool age. Focusing on the perception and importance that educators and parents give to this practice in daily life and the role that they play in the facilitation of play in the educational context. The empirical study is based in a historical critical design of education through a descriptive study with qualitative methodology, and the application of questionnaires to parents and educators, interviews with Early Childhood Education professionals and naturalistic observation of teaching practice in preschool education room. The results show that despite the limitations highlighted by the routine at the Pedagogical Unit, the play appears in early childhood education in several daily practices, whether free or directed by the educator, and is considered by most of the parents and educators, as an essential tool for whole development of children and for knowledge as proposed in the pre-school curriculum. Parents and educators involved in the educational process, also recognize that pre-school does not have the appropriate space for a satisfactory performance of the play, and does not give due prominence to play in the school routine.

Keywords:; Development; Play; Pedagogical practice; Early Childhood Education.

Convite

Poesia é...brincar com as palavras

como se brinca com bola,

papagaio, pião.

Só que bola, papagaio, pião

de tanto brincar se gastam.

As palavras não:

Quanto mais se brinca com elas,

mais novas ficam.

Como a água do rio

que é água sempre nova.

Como cada dia que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

DEDICATÓRIA

À memória de meus queridos pais, que sempre estiveram presentes nos momentos mais significativos da minha vida.

Aos meus sobrinhos, por existirem e alegrarem a minha vida.

Às crianças que tanto nos ensinam por meio do brincar.

Aos professores da Educação Infantil, que não medem esforços para propiciar momentos significativos de aprendizagem aos seus alunos e que acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e dono de toda sabedoria, pois sem a sua direção e cuidado, a concretização deste sonho seria exequível.

À estimada Professora Doutora Susana Marinho, pela competência, orientação, paciência e generosidade demonstrada em cada gesto, durante toda a construção deste estudo.

A minha família, pelo carinho, apoio incondicional demonstrado em grandes e pequenos gestos, especialmente a minha querida irmã Mariangela, pela compreensão durante os momentos de ausência em prol deste trabalho.

À Universidade Fernando Pessoa e aos professores do Mestrado que compartilharam seus conhecimentos, fazendo parte da minha trajetória acadêmica tornando possível a concretização deste projeto.

Às amigas conquistadas durante o curso, especialmente à minha amiga, Jaila Neves, minha parceira de caminhada na construção desse desafio.

À Unidade Pedagógica onde o estudo foi concretizado, educadores e crianças, por compartilharem comigo e me proporcionarem vivenciar momentos tão ricos no cotidiano, dando vida a este projeto.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

A todos, muito obrigada!

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	5
1.1 <i>Olhares sobre a evolução da infância</i>	5
1.2 <i>Evolução das Instituições Infantis</i>	7
1.3 <i>A educação infantil no Brasil</i>	10
1.4 <i>Educação Infantil e Políticas Públicas</i>	17
CAPÍTULO II- O BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL	22
2.1 <i>Concepções sobre jogos, brinquedos e brincadeiras</i>	22
2.2 <i>O brincar no processo de desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento</i>	31
2.3 <i>O papel do educador e a prática do brincar na pré-escola</i>	46
PARTE II	55
ESTUDO EMPÍRICO	55
3 Introdução.....	56
3.1 <i>Contexto de Estudo</i>	58
3.2 <i>Caracterização da Unidade Pedagógica e da Sala de Aula</i>	59
3.3 <i>Objetivos e Questões de investigação</i>	60
4.Método	61
4.1 <i>Participantes</i>	61
4.2 <i>Instrumentos</i>	63
4.3 <i>Procedimento</i>	66
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	69

<i>5.1 Percepções das educadoras.....</i>	<i>69</i>
<i>5.2 Percepções dos pais.....</i>	<i>71</i>
<i>5.3 Percepção da coordenadora.....</i>	<i>73</i>
<i>5.4 Observação das práticas do brincar em sala de pré-escolar.....</i>	<i>76</i>
6. Discussão dos Resultados	88
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
Referências bibliográficas	103
APÊNDICES.....	110
ANEXOS	116

APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL 111**

**APÊNDICE B – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 113**

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PAIS 114

ANEXOS

ANEXO 1-CHECKLIST DA CE	117
ANEXO 2- DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	118
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	119
ANEXO 4-PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA O ESTUDO NA INSTITUIÇÃO	120
ANEXO 5- PARECER APROVADO DA COMISSÃO DE ÉTICA.....	121
ANEXO 6- ENTREVISTA À COORDENADORA.....	122
ANEXO 7-RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EDUCADORES.....	124
ANEXO 8- RESULTADO DO QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PAIS	127
ANEXO 09 - IMAGENS DAS PRÁTICAS DO BRINCAR	128

ÍNDICE DE IMAGEM

Imagem 1-Brincadeira livre na área do refeitório	128
Imagem 2- Brincadeira de mãe e filha.....	129
Imagem 3- Brincadeira com blocos de encaixe.....	129
Imagem 4-Brincadeira com a areia.....	130
Imagem 5- Brincadeira de roda com a professora.....	130
Imagem 6- Brincadeira casa das letras.....	130

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é o principal modo de expressão na infância, sendo fundamental esta atividade para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. Segundo Friedmann (2012), por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. É interessante observar a maneira como as crianças brincam e como interagem com o mundo, fazendo as suas próprias descobertas através desta prática. A autora destaca

Os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus encontros. (Friedmann, 2012, p.24)

Para muitos profissionais e pais parece óbvio que existe um vínculo de qualidade entre o brincar e o aprender, no entanto, ainda resta o dilema: o brincar proporciona algum tipo de “excelência”, em comparação com a verdadeira aprendizagem nas situações educacionais dos primeiros anos? Muitos professores apresentam resistência em propiciar situações que envolvem brincadeiras na educação infantil.

Vasconcelos (2006) explica que o brincar na atualidade, continua sendo visto pelos professores como lazer e passatempo infantil, como consequência da consolidação dos sistemas nacionais de ensino na Europa e América do século XIX (conhecida como escola tradicional), que tinha por objetivo, transmitir o conhecimento científico e cultural acumulado, valorizando o professor como figura central no processo pedagógico.

Vygotsky (2007) acentua o papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

O brincar também possibilita às crianças desenvolverem suas próprias habilidades de pensamento. Elas superam a sua própria condição infantil, agindo como se fossem maiores, desafiando seus limites, “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira como ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram e assim por diante” (Leontiev, 2014, p.125).

O estudo agora apresentado tem como intuito, investigar aspectos do papel da brincadeira no ambiente escolar para crianças na pré-escola. Considerando a criança enquanto sujeito em formação, torna-se necessário perceber como se relaciona com o mundo e como é efetivada a produção de cultura. Compreende-se que boa parte da comunicação da criança com o contexto o qual está inserida, se dá através da brincadeira, pois é dessa maneira que se expressa culturalmente. Segundo Moyles (2002), o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações para diversos propósitos.

Nesse ínterim, percebemos que a criança através da brincadeira, interage com o mundo e descobre novas maneiras de perceber o que está em sua volta. Cabe ao educador compreender o seu papel como mediador e motivador do ato de brincar e sua relação com processo educacional proposto pela escola de educação infantil. Segundo Moyles (2006), o adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.

As crianças da educação pré-escolar, muitas vezes não estão sendo vistas a partir de necessidades inerentes a sua fase e maneira de ver o mundo ao seu redor. Segundo Moyles (2006), o brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos, sendo esse o período do desenvolvimento infantil, mais importante para o brincar simbólico.

A brincadeira enquanto prática pedagógica, assume papel fundamental para o desenvolvimento da criança nos aspectos motor, cognitivo, social e emocional. Compreende-se que conhecimentos de várias áreas podem ser abordados e construídos a

partir da prática das brincadeiras na Educação Infantil, por isso, a escolha da linha de pesquisa com o tema “A importância do brincar na construção de conhecimentos da criança na pré-escola”. De acordo com Friedmann (2012), a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência.

Partindo do pressuposto de que o ato do brincar nas turmas de educação infantil muitas vezes não tem sido visto enquanto prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, questionamo-nos sobre as razões para este fato. É sobre esta fragilidade que este trabalho se propõe a investigar, buscando compreender qual a relevância do brincar enquanto prática pedagógica para o desenvolvimento e construção de conhecimentos de crianças na fase pré-escolar, assim como também qual será a percepção dos pais e educadores face a atividade do brincar.

Assim, o trabalho encontra-se dividido em duas partes principais: a primeira relativa ao enquadramento teórico e a segunda referente ao estudo empírico. Na primeira parte, fundamenta-se do ponto de vista teórico os temas relacionados com a problemática estudada, a partir de uma revisão da literatura mais relevante sobre concepções da infância e a Educação Infantil, onde são abordados a evolução da infância e da educação infantil, assim como, as políticas públicas relacionadas a infância; relativamente ao brincar são abordadas as concepções teóricas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, o brincar no processo de desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento e o papel do professor na prática do brincar na pré-escola. Na segunda parte são expostas as opções metodológicas, a apresentação e análise dos resultados de questionários administrados aos pais e professores de Educação Infantil da Unidade Pedagógica, entrevista a coordenadora pedagógica e observação da prática da educadora em contexto da sala do pré-escolar, sendo posteriormente apresentada a discussão dos resultados seguida de uma conclusão.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Olhares sobre a evolução da infância

Consideramos fundamental a leitura da obra “*História Social da Criança e da Família*”, de Philippe Ariès, para a elaboração deste tópico, pois este historiador relata a transformação dos sentimentos de infância e de família a partir de exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos. Kramer (2011) enfatiza que seus estudos têm influenciado pesquisadores e cientistas sociais americanos e europeus quanto à evolução na mudança de atitudes em relação à família ao longo dos séculos.

É importante destacar que a concepção atual de criança que possuímos é histórica e culturalmente construída. Ao longo dos tempos, percebemos grandes contrastes em relação ao sentimento de infância. A análise das evoluções do sentimento dedicado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade. A “questão da criança” deve ser compreendida, segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Ariès (1981) destaca que a criança nem sempre foi vista como um ser em particular, com suas especificidades e, por isso, por muito tempo, determinados grupos sociais a trataram como um adulto em miniatura. As crianças conviviam diariamente com os adultos e compartilhavam de todas as experiências sem qualquer cuidado ou pudor. Para o referido autor, houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Aries, 1981, p. 156)

O autor afirma que a descoberta da infância teve início no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se mais numerosos e significativos no final do século XVI, e durante todo o século XVII. No entanto, é no século XVIII que o conceito de infância se consolida. O ‘sentimento de infância’, que surge com a Modernidade, caracteriza-se pela consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente, a criança do adulto.

Surge, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção, de acordo com Levin (2001).

Nesse liame, o autor esclarece que só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Até século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porquê não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Kramer (2011) salienta que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que passava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação

futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A família moderna, principalmente a partir do século XVI, redefine seu papel perante a criança, assumindo uma função educativa. A família patriarcal se transforma em nuclear (pai, mãe e filho) na qual os vínculos afetivos são cada vez mais importantes, cujo o centro é a criança. O eixo da família moderna passa a ser a criança, transformada em objeto de seus cuidados, de seu amor, de seu controle e idealizada como inocente e pura (Bacha,2002). Segundo Ariès (1981), a família moderna apresenta um amor obsessivo pela criança e, como consequência, ela reina absoluta no espaço doméstico.

1.2 Evolução das Instituições Infantis

As crianças já não viviam todas em comunidades entre os adultos, mas sim no interior de suas casas e com sua própria família. Substituindo a função de formação pela convivência entre adultos, a aprendizagem das crianças foi transferida para as escolas. Nessa vertente, Kuhlmann (2007, p.p 18-19) destaca “Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola.”

No século XX, após a primeira Guerra Mundial, cresce a ideia de respeito à criança, que culmina no Movimento das Escolas Novas, fortalecendo preceitos importantes, como a necessidade de proporcionar uma escola que respeitasse a criança como um ser específico, portanto, deveria direcionar o seu trabalho de forma a corresponder as características do pensamento infantil.

Na Psicologia, na década de 20 e 30, Vygotsky defende a ideia de que a criança é introduzida no mundo da cultura por parceiros mais experientes. Já Wallon, destaca a afetividade como fator determinante para o processo de aprendizagem. Surgem as pesquisas de Piaget, que revolucionam a visão de como as crianças aprendem, a teoria dos estágios de desenvolvimento. As teorias pedagógicas se apropriam gradativamente

das concepções psicológicas, especialmente na Educação Infantil, impulsionando o seu crescimento.

A expansão dos serviços da educação infantil na Europa e nos Estados Unidos, foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças já a partir do nascimento. Em defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil foram criados os *play groups*, que atendiam os filhos pequenos de pais da classe média por algumas horas durante a semana.

Kramer (2011) discorre sobre a concepção de infância subjacente ao discurso oficial em defesa do atendimento das crianças provenientes das classes sociais dominadas, parte de determinada concepção de infância. Segundo a autora, o conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde, expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início do século XX, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias.

A autora ainda salienta cinco conjuntos de fatores que são, em geral, apresentados como responsáveis pela expansão da pré-escola nos últimos anos, bem como por seu caráter de educação compensatória: os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais. Kramer (2011)

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

Kramer (2011) enfatiza que a segunda guerra mundial provocou um novo impulso no atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. Devido a seu caráter de urgência, esse movimento assumiu proporções numéricas bastante elevadas e trouxe duas contribuições importantes para o âmbito da educação pré-escolar. Por um lado, foi introduzido o conceito de *assistência social* para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na mediada em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças, cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocados para a guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

Diante o exposto, a autora postula que depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão temas tais como frustração, agressão e ansiedade. A atenção dos professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a redescoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino, reaparecia neste contexto.

No contexto de pós-segunda Guerra mundial, surge a preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. A ONU promulga em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos, sendo esse um fator importante para a concepção de infância que permeia a contemporaneidade, a criança como sujeito de direitos.

1.3 A educação infantil no Brasil

Até meados do século XIX, o atendimento da criança pequena fora do núcleo familiar e dos cuidados da mãe em instituições como creche e parques infantis, praticamente não existia no Brasil. Segundo o pesquisador brasileiro Kuhlmann Junior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim da infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

Segundo Kishimoto (1993), os jardins de infância surgiram no Brasil como instituições, cujo propósito era desenvolver a pedagogia frobeliana baseada no uso de jogos. Cabe ao jardim da infância, recuperar o valor do jogo para a educação infantil em contraposição a uma educação tradicional e rígida em que era cortada a possibilidade da criança brincar. Embora tenha sido recebida com entusiasmo por muitos setores sociais, a pedagogia dos jogos de Froebel criou também muitos opositores, ao contrariar a rígida metodologia disciplinadora dos tempos imperiais. Esse movimento em torno das preocupações com a criança, reflete tão somente o ideal de infância constituído a partir da imagem de pureza e inocência.

Oliveira (2011) destaca que no final da década de 1920 e no início dos anos 1930, as mulheres que trabalhavam fora, lutaram por locais onde pudessem deixar seus filhos durante o horário de trabalho, sendo assim que a creche surge no Brasil, de cunho assistencialista visando apenas o “cuidar”, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nota-se que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência à saúde e preservação da vida, não se incluindo com o fator educacional, sem fins educativos, mas sim, para prestar somente assistência.

A autora esclarece ainda que a ideia de “jardim de infância” resultou na efetivação de muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência do Movimento da Escola Nova. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

A consolidação e expansão dos jardins de infância no Brasil não ocorreram sem críticas. Kishimoto (1993) aponta que o ideário pedagógico predominante desde os fins do período imperial, calcado no ensino tradicional, dificultou o reconhecimento do jardim de infância como instituição educativa.

O uso de jogos infantis na escola também foi criticado, considerando-se sua natureza espontânea. Religiosos, por exemplo, partidários do ensino fradesco, eram contrários ao uso de jogos e brinquedos infantis e favoráveis à introdução do aprendizado monótono das rezas. A ideia do brincar, associado ao prazer era considerada causadora da corrupção infantil e não com o espaço de educação.

De qualquer forma, os jardins de infância continuaram seu processo de expansão, incorporando à proposta froebeliana as ideias escolanovistas, cuja proposta também estava centrada na criança, em suas atividades, na utilização de materiais concretos e especialmente na educação pelo lúdico. Traduzindo as ideias de teóricos como Dewey, Montessori, Decroly e Claparède, os ideais escolanovistas tiveram seu ponto alto nos anos 20 e 30 no Brasil, embora já se fizessem presentes desde o período imperial com a implantação das primeiras escolas infantis. Segundo Oliveira (2011) o Movimento da Escola Nova se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma concepção centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da criança.

Froebel e os pensadores da Escola Nova, contribuíram muito para a superação de uma escola tradicional de ensino, sendo porta-vozes de uma nova concepção de criança,

respeitada e compreendida como ser ativo. Contudo, tais ideais foram se transformando principalmente a partir da década de 1970, com a perspectiva de uma educação compensatória voltada particularmente às classes sociais menos favorecidas, em meros instrumentos didáticos (Wajskop, 2012).

Na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. Começa a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista.

Enquanto isso, alguns educadores, que buscavam defender a área da intervenção de políticos e leigos e se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógica conhecido como “escolanovismo”. Os debates que estavam ocorrendo no país, no sentido da transformação radical das escolas brasileiras, traziam a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório.

Entre outros pontos então discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional, estava a educação pré-escolar, instituída como base do sistema escolar. Refletindo a influência daquele movimento, alguns educadores brasileiros de vanguarda, como Mário de Andrade, em São Paulo, propunham a disseminação de praças de jogos nas cidades à semelhança dos jardins de infância de Froebel, tal como ocorria em vários locais da América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago. Essas praças deram origem aos parques infantis, construídos em várias cidades brasileiras.

Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado para o atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

Embora anteriormente tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. “Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene do ambiente físico.” (Oliveira, 2011, p.100)

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches, tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em uma trajetória paralela, classes pré-primárias, eram instituídas junto a grupos escolares em várias cidades brasileiras. Assim, de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias.

Embora os textos oficiais do período recomendassem que também as creches, além dos jardins de infância, contassem com material apropriado para a educação das crianças, a atendimento em creches e parques infantis continuou a ser realizado de forma assistencialista.

Durante a segunda metade do século XX, o incremento da industrialização e da urbanização no país, propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral, passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também, por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Uma mudança importante havia ocorrido, no entanto, no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1961 (Lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino.

Segundo Kramer (2011), no início da década de 60, as pesquisas que tinham como tema a educação pré-escolar estavam centradas nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar. Um dos fatores determinantes para a expansão da educação pré-escolar, refere-se ao desempenho escolar insuficiente das crianças chamadas “privadas” tanto educacional, quanto culturalmente.

Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de "privação cultural" e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória, como afirma Oliveira

conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil. (Oliveira, 2011, p.109)

Segundo Kramer (2011, p.23), a abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual:

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

[...]as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva.

Na perspectiva da privação cultural, em ambas as situações levantadas por Kramer, a criança apresenta deficiências que precisam ser compensadas pela escola, na perspectiva de diminuir as diferenças entre essas crianças e as demais no que diz respeito ao desempenho escolar. Sob o nome de “educação compensatória” propostas de trabalho foram sendo elaboradas para o atendimento de crianças vindas da classe pobre, que visavam a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, sem perder de vista a visão assistencialista da educação e do ensino (Oliveira,2011).

Nesse liame, Kramer (2011), discorre que a abordagem da privação cultural faz com que exista uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem.

A concepção de "privação cultural" vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória, como afirma Oliveira (2011, p.109)

conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil.

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas "carências", é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Para Oliveira (2011), como consequência de todo esse movimento que envolvia educação compensatória e a ideia de “privação cultural”, houve um aumento no número de creches de classes pré-primárias e de jardins de infância no país, além de serem modificadas algumas representações sobre educação infantil, com a valorização do atendimento fora da família a crianças de idade cada vez menor.

Enquanto os jardins de infância que atendiam as crianças da classe média adotavam propostas de desenvolvimento físico e afetivo, os discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques, que atendiam filhos de operários e nas creches, que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda.

Aspectos sociais aliados a discussões de pesquisas em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida na vida da criança, ocasionaram mudanças no trabalho exercido nos parques infantis, pois estes assumiram um caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição, continuasse a perpassar o atendimento a criança.

Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de ensino Pré-escolar. Também foi criado em 1977, um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo que tinha como propósito, liberar a mãe para o trabalho. Este projeto foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência.

Kramer (2011) relata que as Unidades Casulo visavam prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade. Este projeto tinha como tônica, o atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo. Para tanto,

O contexto econômico e político das décadas de 70 e 80 abrigou movimentos operários e feministas em curso no quadro da luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais, então gritantes. Nos grandes centros urbanos, os baixos salários, e a falta de extensão de serviços de infraestrutura urbana para atender às necessidades sociais agravaram a questão da creche (Oliveira, 2011, p.113).

Tal situação levou as negociações trabalhistas ocorridas no período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, que fomentaram a discussão acerca do atendimento aos filhos dos trabalhadores e resultaram em maior número de creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, bem como na concessão, por parte de algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com crianças pequenas, para pagarem creches particulares de sua livre escolha.

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas a mulher ou à família, mas também, ao Estado e às empresas. Retomou-se a discussão das funções da creche e pré-escolas e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialista e/ou compensatória, acerca dessas instituições, promovendo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

1.4 Educação Infantil e Políticas Públicas

Através de muita luta, a partir da Constituição de 1988 é que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil, reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir daí, tanto a creche, quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...)” (BRASIL, 1988, art. 208)

Em 1990, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente, concretizando assim, as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Na educação infantil, o debate que acompanhou a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara de Deputados e no Senado Federal, impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de educação infantil.

Posteriormente foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Ela atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil – autorização – credenciamento, supervisão e avaliação institucional – dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais, enquanto sistemas próprios e integrados.

Para Kramer (2011) a ideia que apoiou a legitimidade da educação para crianças de pouca idade, foi baseada na fragmentação deste nível de educação em creches e pré-escolas durante seu processo histórico, porém deve-se pensá-la como uma unidade educacional com objetivo comum, reafirmando o ingresso ao processo educacional brasileiro de forma equânime. Assim, a educação infantil divide uma responsabilidade social juntamente com a família e a sociedade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

Sendo assim, a LDB é resultado de uma reorganização nas estruturas políticas e econômicas do país, aliada a um processo democrático na educação, que culminou no reconhecimento e valorização da educação infantil, não apenas como a primeira etapa da educação, porém, a mais importante para o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor de crianças, principalmente a partir dos 3 anos de idade. (Silva &Perez, 2010)

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) denomina a instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de Creche, e a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade de pré-escola. De acordo com a Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ser de nove anos de duração e não mais de oito, com isso, as crianças de seis anos de idade deverão entrar obrigatoriamente no ensino fundamental e não mais na pré-escola. Vejamos o que diz a LDB sobre a Educação Infantil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Apesar de não ser considerada obrigatória, é um direito da criança ter acesso e um dever do Estado oferecer este serviço. Quanto à formação dos professores atuantes nestes centros, o texto da LDB, em seu artigo 62, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A partir da promulgação da LDB (1996) começa então a se pensar em propostas pedagógicas para educação infantil no Brasil, através da iniciativa do MEC. A partir daí, considera-se a criança um sujeito social e histórico e as Instituições de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos de desenvolvimento humano.

Novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem, modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC (Ministério de Educação e

Cultura) e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil forma definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Organizado em três volumes e, este documento apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas que objetivam contribuir com práticas educativas de qualidade e, assim, promover e ampliar a formação cidadã das crianças no país. É no primeiro volume que podemos encontrar o eixo “brincar”, sendo a brincadeira entendida como uma forma de linguagem infantil.

Posteriormente, a divulgação do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), logo em seguida, em 1999, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), um documento mandatório. Todavia, mais recentemente, em novembro de 2009, uma revisão das DCNEIs foi divulgada por meio de ações conjuntas e propostas amplamente discutidas em diversos fóruns, encontros, grupos de pesquisa, conselhos, secretarias, ministérios e pesquisadores engajados na luta pela qualidade do atendimento à criança.

As Diretrizes de 1999 (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº01/99) trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente, como alguém com direito a viver sua infância.

A aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para educação infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal, promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada umas delas o acesso ao processo de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (Oliveira, 2011, p.120)

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009b), o currículo a ser construído na Educação Infantil deve considerar a criança, percebida como centro do planejamento curricular,

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), é compreendido tanto o valor como a riqueza das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. De acordo com esse documento, as práticas educativas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) foram elaboradas com o objetivo de alcançar o ideário pedagógico do desenvolvimento global de todas as crianças, mostrando a importância da Educação Infantil e, por conseguinte, das atividades lúdicas como sendo um eixo norteador das propostas e das práticas curriculares na Educação infantil.

Quanto à concepção de infância, o discurso nos documentos oficiais analisados, considera a criança como ser pensante, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, reproduz e produz cultura, ou seja, demonstra o reconhecimento de uma criança presente aqui e agora e não um vir a ser apenas.

No Brasil, a política de valorização da Educação Infantil é uma conquista recente. Mais recente ainda é a consideração, legalmente definida dessa etapa como momento da educação básica, importante período para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

CAPÍTULO II- O BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 Concepções sobre jogos, brinquedos e brincadeiras

Ao longo da história da humanidade, foram inúmeros os autores que se interessaram, direta ou indiretamente pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Esses termos têm sido objeto de estudo nas mais diversas áreas de conhecimento como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a pedagogia. Na Antiguidade, a atividade lúdica não era ligada exclusivamente à infância, mas às pessoas em geral. Mesmo assim, alguns filósofos como Platão e Aristóteles, já pensavam o brinquedo na educação associando a ideia de estudo ao prazer. (Wajskop, 2012)

Segundo Garcia e Ferrari (1989), a partir da Idade Média, jogos, brincadeiras e brinquedos eram comuns a toda sociedade, sem distinção de idade ou classe social, formando um dos principais meios de promover a coletividade e estreitar os laços de união. As brincadeiras eram comuns aos adultos e crianças, que muitas vezes se misturavam para realizá-las no dia a dia ou em comemorações e festividades.

Adriana Friedmann (2012), pesquisadora e especialista nas temáticas da infância e do brincar, afirma que o brincar já existia na vida dos seres humanos, bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pelas necessidades de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas.

São antigos os indícios de existência de brinquedos, brincadeiras e jogos criados e vivenciados pelo homem nas mais diferentes culturas, em todos os cantos do mundo.

Vasconcelos (2006) apresenta alguns exemplos: o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo brinquedos com mais de cinco mil anos, pertencentes à civilização egípcia e, no Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato no Piauí guardam figuras gravadas que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam crianças e adultos, datados de dez mil anos. Diante da incontestável história, cabe concluir que o jogo acompanha o trajeto da humanidade “demonstrando que o homem brinca e joga independente de seu tempo.” (Oliveira, 2005, p.40)

Diante dos inúmeros significados atribuídos aos termos jogo, brincadeira e brinquedo, Tizuko Kishimoto (2011), investigadora da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, propõe que os termos devem ser investigados, a partir do contexto cultural e sócio histórico em que estão inseridos. Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança europeia, a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso.

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana, desde seus primórdios. Em *Homo Ludens*, Huizinga (2014) argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda civilização, é uma função da vida. Historiador estudioso das transformações culturais, o autor, integra o conceito de jogo no conceito de cultura e evidencia que o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e precede a própria cultura, ou seja, a cultura surge sob forma de jogo. Para esse pensador, o jogo é central para a civilização, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O autor ressalta que as funções do jogo podem ser resumidas em dois aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa. Em sua definição de jogo, inclui argumentos como:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2014, p.33)

Em suma, a essência do seu pensamento consiste na afirmação de que o jogo e cultura estão imbricados em uma inter-relação embrionária “[...] a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasce do jogo, como um recém-nascido, se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter” (Huizinga, 2014, p.193).

Este autor atribui ao jogo características relacionadas aos aspectos sociais, ao considerar a relação entre jogo e cultura. Isso nos remete à ideia de que o jogo é produção da Cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte.

Outra contribuição que demarca conceitualmente o jogo, delineou-se, desde o final da década de 1970, a partir dos estudos realizados por investigadores do laboratório de *Recherche sur le jeu et le Jouet*, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989). Tais estudos começam a desatar o nó do conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo, ao apontar três níveis de diferenciações. O jogo pode ser visto como: i) o resultado de um sistema linguístico que funciona; ii) um sistema de regras; iii) um objeto. Kishimoto (2011) afirma que, no primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto.

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto, significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Enquanto fator social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de uma forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. O xadrez tem regras explícitas

diferentes do jogo de damas, loto ou trilha. São as regras do jogo que distinguem, por exemplo, jogar buraco ou tranca, usando o mesmo objeto, o baralho. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedras ou metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira e no rodar do pião. Os três aspectos citados, permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Brougère (2010) nos mostra que o pensamento que permeia na sociedade hoje, é fruto de um contexto histórico em que as concepções de jogo e de criança, foram sendo alteradas ao longo do tempo. Segundo o autor, antigamente, a brincadeira era considerada algo fútil, tinha o objetivo de distrair, de recrear e alguns até julgavam-na nefasta. Contudo, o autor mostra que no início do século XIX houve uma mudança na concepção da criança e, conseqüentemente, da brincadeira, devido ao romantismo, que vai exaltar os comportamentos naturais da criança, atribuindo-lhes uma verdade essencial.

A visão de criança, que antes era uma visão negativa e frágil poderá ser o suporte de uma visão positiva da criança no século XVII. A criança era vista como um ser passivo, incapaz de discernir o verdadeiro do falso. Contudo, o século XVIII vê nascer o início de uma mudança na concepção usual da criança, comparando-a ao selvagem de modo positivo, em torno do mito do bom selvagem de Rousseau, que evoca a necessária referência a uma natureza infantil que não pode ter um valor negativo. Logo, a referência da criança deixa de ser uma referência negativa e passa a ser uma referência positiva.

Nesse liame, a infância não é vista mais como um período que se deve esquecer, mas torna-se um momento de perfeição lastimado para sempre. “A criança, não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação” (Brougère, 1998 a, p.73). A criança não é vista mais como uma tábula rasa que o adulto deve manipular, uma vez que ela traz uma disposição natural em relação ao desenvolvimento intelectual.

Sobre o brinquedo, torna-se necessário mencionarmos a contribuição de Walter Benjamin (2002), filósofo alemão que acompanha a história cultural do brinquedo ligando o seu aparecimento e significado às transformações socioculturais da sociedade moderna. Segundo o autor, a produção do brinquedo como artefato de consumo, é um acontecimento da modernidade (séculos XVII e XVIII). Os brinquedos a princípio, não eram invenções de fabricantes especializados uma vez que estes produtos vinham de uma fabricação artesanal, feitos por adultos e crianças, em oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho. Então, era possível”[...] encontrar animais entalhados em madeira com o marceneiro, soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doces com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas” (Benjamin,2002, p.90).

O autor enfatiza que com o processo de industrialização, a partir da segunda metade do século XIX, esta forma de produção começou a desaparecer. A fabricação do brinquedo deixa de fazer do núcleo familiar para se emancipar. O que anteriormente era motivo de intensas ligações familiares com valores e sentimentos culturais muito significativos, vai gradativamente se tornando um objeto-brinquedo-mercadoria produzido em grande escala para um público-alvo específico.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade (Kishimoto, 2011). O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira.

Segundo Brougère (2010), o brinquedo traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso, parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica.

Em seus estudos, o autor defende que os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação a brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado.

Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca, enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança.

A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo. Pode-se dizer que o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira. Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento de brincadeira. (Brougère, 2010, p.21)

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Para Brougère (2010), conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Vygotsky (2007) afirma que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro,

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. A criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade (p.108)

Vygotsky (2007) ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, afirma que no brincar, a criança cria uma situação imaginária. Em seus estudos, afirma que não existe brincar sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brincar já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. Segundo o autor (p.112), “Da mesma forma que uma situação imaginária tem de conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Para tanto, Kishimoto (2011) destaca que desde tempos passados, os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura infantil. Pierre Bruegel, em gravura datada de 1560, denominada Jogos de Crianças, estampa cerca de 86 brincadeiras em voga na época.

Segundo Wajskop (2012), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo, o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto.

Destarte, Brougère (2010) afirma que a ação presente na atividade lúdica é puramente humana e difere da atividade lúdica dos animais que agem por instinto. Segundo o autor, a brincadeira é resultado de relações interindividuais, as quais pressupõem uma aprendizagem social; isto significa que o brincar é uma atividade aprendida. Assim, o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem. Nesta concepção, não existe na criança um jogo natural. A brincadeira é o resultado de

relações interindividuais, portanto, de cultura. Ela pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico. (p.82)

Quando brinca, a criança apropria-se daquilo que Brougère (2010) designou de “cultura lúdica”, um conjunto de regras e significações que permitem tornar o jogo possível. Nessa perspectiva, a brincadeira produz a cultura que ela própria necessita para existir. O autor afirma ainda, que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo, isto é, as “culturas lúdicas” se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança.

A brincadeira, segundo Kishimoto (2011), é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Para definir brincadeira infantil, Wajskop (2012) toma por base a concepção sócio antropológica. Esta concepção entende que a brincadeira é um fator social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança, como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.

Esta pesquisadora afirma que a brincadeira, na perspectiva sócio histórica e antropológica, é um tipo de atividade, cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade.

Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiências sócio cultural dos adultos. Essa definição de brincadeira, como atividade específica e fundamental que

garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, é que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da escola.

Wajskop (2012) entende a brincadeira de faz de conta, a brincadeira protagonizada ou a brincadeira de papéis como a atividade do brincar por excelência. A unidade fundamental desta brincadeira é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas. Outras classificações da brincadeira, de uso corrente na literatura, como brincadeiras tradicionais, jogos de regras e jogos de construção, são consideradas como especificações desta atividade, tendo em vista a origem desta brincadeira e as ações específicas das crianças diante dos objetos ou do espaço.

A concepção de brincadeira é historicamente construída. A partir de uma perspectiva sociocultural, compreende-se que a brincadeira constitui uma atividade social infantil, desenvolvidas por crianças entendidas enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas que também o marcam. Nessa perspectiva, a brincadeira é uma produção cultural da sociedade humana e não algo biologicamente determinado.

A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço. (Wajskop, 2012, p.35)

Pinto (2003), ao tratar acerca de jogos, brinquedos e brincadeiras, afirma que o jogo é uma brincadeira com regras preestabelecidas e que exige certas habilidades do jogador, já a brincadeira é o brinquedo em ação e, nem sempre, exige um objeto brinquedo para acontecer, como as cirandas por exemplo.

Tentamos mostrar, no processo desta revisão, a abrangência em que os termos jogo, brinquedos e brincadeiras estão inseridos. Definir os termos para serem adotados num trabalho científico se faz necessário. Assim, tomando por base os estudos de Kishimoto (2011), o **brinquedo** será entendido, neste estudo, como objeto de brincar, suporte para

a brincadeira. O termo **brincadeira** corresponde a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. O **jogo** será entendido tanto como objeto, quanto como regras de um jogo. Estes termos estão inseridos em um universo mais abrangente, a dimensão do lúdico. O brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais ou objetos.

2.2 O brincar no processo de desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento

Sabemos que o brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. Ao longo da história, prevaleceu por muito tempo a ideia de que as brincadeiras deveriam ser reprimidas, pois eram vistas como distrações inúteis. A prática do brincar era desvalorizada e menosprezada, destituída de valor a nível educativo.

Com o passar dos anos, a prática do brincar adquiriu maior importância a partir dos estudos realizados por pesquisadores como Vygotsky e Piaget, entre outros. Tais estudos comprovaram que a brincadeira influencia a formação do comportamento social da criança e que cada brinquedo, cada tipo de brincadeira, pode trazer benefícios para a criança que a acompanharão por toda sua vida. Percebe-se que houve uma maior sensibilidade ao se tratar de crianças, passando a ser respeitadas dentro do seu desenvolvimento entendendo o brincar como algo próprio delas. Através das brincadeiras e jogos, são desenvolvidos conceitos morais, sociais, formação de valores, socialização e comunicação.

Percebendo a criança enquanto sujeito que constrói a sua identidade, a partir das relações com o outro, nesta pesquisa consideramos importante entender o brincar e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio histórica, compreendida a partir das reflexões realizadas por Lev Semyonovich Vygotsky(1896-1934) . Empregaremos os conceitos de Vygotsky, como suportes

teóricos desta pesquisa e estabeleceremos um diálogo entre este e outros autores, tais como Piaget, Leontiev, Froebel, Kishimoto, Brougère e outros.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano se dá por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. As características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o levam a atribuir sentido as situações, e a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. O homem como ser essencialmente social e histórico se constitui e se desenvolve na relação com o outro.

Friedmann (2012, p.23) em seus estudos sobre culturas infantis, esclarece que as crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura, na qual vão desenvolver competências pessoais e adquirir conhecimentos prévios e historicamente definidores de um ou outro grupo social.

[...] os grupos infantis participam da recriação da humanidade com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis, contribuindo para a contracorrente desde o berço.

No processo da construção dos conhecimentos, as interações sociais das crianças distinguem-se de outras interações, bem como das dos adultos. Graças às suas experiências sociais, as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente criados pelo homem.

Para Vygotsky (2007), as funções mentais superiores como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e uso adequado da memória, a formação de novos conceitos, o desenvolvimento da vontade – aparecem assim, inicialmente no plano social, ou seja, na interação pessoa-pessoa, e apenas depois elas surgem no plano psicológico, no próprio indivíduo. As representações e noções sociais das crianças são resultado da relação intrapessoal acrescida de relações interpessoais, configurando-se,

assim, como o seu conhecimento de mundo. Por esta razão, estas relações devem ocorrer em um contexto que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento desses níveis.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 2007, P.58)

Neste contexto, entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social, constitui um processo fundamental para o seu desenvolvimento. A linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana, por meio dos significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnado de valores e motivos sociais historicamente determinados. (Oliveira 2011)

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VYGOTSKY, 2014, p.114)

Vygotsky (2007, p.94), ao discutir sobre desenvolvimento e aprendizagem destaca que desde o nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento, e, conseqüentemente, em aprendizado. A criança, antes de entrar na escola, já apresenta alguns aprendizados dos assuntos escolares.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades- tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

O referido autor afirma que, já no período das perguntas das crianças, quando assimilam os nomes de objetos em seu ambiente, elas já estão aprendendo: “ [...] o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” Vygotsky (2007, p.95).

Na discussão que Vygotsky efetiva sobre o desenvolvimento, encontramos o entendimento do autor a respeito da atividade central desta pesquisa, a brincadeira. O brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança. Segundo o autor, a imaginação “ representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (Vygotsky, 2007, p.109).

Na perspectiva histórico-social, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para análise do processo de constituição do sujeito. O brincar é apresentado pelo autor, como uma atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta, seriam considerados com espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Teixeira ao abordar sobre esta discussão do papel do brincar na construção do sujeito, enfatiza que “a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico”. (2014, p.49)

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos, em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de

pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (Corsaro, 2009)

Durante a brincadeira, a criança usa recursos próprios utilizando o corpo, associando com os recursos disponíveis no ambiente e traz para o contexto do brincar, situações vivenciadas por ela ou por outras pessoas (imitação), construindo assim novos significados. Para clarificar esta ideia, Oliveira (2000, p. 55) cita Pedroza, ao afirmar que:

As crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo parte delas. Cada uma das crianças parece fazer uma 'previsão' do que é brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações, das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.

Vygotsky destaca ainda que, na idade pré-escolar, a brincadeira nasce a partir de um desejo não realizado, iniciando-se, então, uma contradição entre o querer e o não poder, ou seja, a criança deseja realizar tarefas que não são próprias de sua idade, como, por exemplo, dirigir como seu pai, ou cozinhar como sua mãe. Essa contradição é resolvida pelo brincar. O objetivo maior da brincadeira é resolver essa contradição, essa necessidade. Vygotsky (2007, pp.108-109) afirma neste sentido que:

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Em seus estudos, o autor afirma também que o brincar cria a chamada *zona de desenvolvimento proximal*, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança se apresenta além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual. Para este autor, o brincar também libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações

imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Na “zona de desenvolvimento proximal” é que são diferenciados o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e pares mais capazes. Vygotsky (2007) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p.97)

Então, através da imitação, da imaginação, a criança repete comportamentos sociais, antecipando o comportamento de idades futuras, fazendo coisas que ainda não pode. Esforça-se, dessa maneira, para agir como adulto, ampliando o desenvolvimento de suas ações futuras e criando conceitos sobre o mundo, a partir daquilo que já conhece sobre seu meio e em razão de suas necessidades momentâneas.

Para Oliveira (2011), o jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Essa ferramenta é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articuladas com outra forma de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para a aprendizagem de regras sociais.

Segundo Vygotsky (2007) a importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” Vygotsky (2007, p.114)

O autor (2014 e 2007) afirma que há dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Em uma ponta, encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explícitas, com regras implícitas, às situações implícitas, com regras explícitas. Por exemplo, a criança imita um motorista de trem que vai de um lugar a outro, mudando o roteiro conforme suas regras implícitas. No jogo de futebol, as regras são explícitas, mas a situação varia conforme a estratégia adotada pelos participantes.

No jogo simbólico, o objetivo está na própria brincadeira e não vai, além disso. Vigotsky considera que: “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento” (2007, p.110). Por exemplo, a criança que brinca de ser motorista de ônibus e não aceita que seu colega siga a viagem sem pagar o valor da passagem durante a brincadeira, já sabe como funciona essa ação social. Então, através dessa imitação, faz-se um elo de ligação com a realidade. As regras no jogo simbólico estão implícitas e a criança passa por modificações, à medida que vai desenvolvendo a intuição e a operação. Através da imitação, a criança busca fazer conexão com a realidade. O lúdico, e de uma forma mais abrangente, o jogo simbólico, numa perspectiva compartilhada, favorece a troca de significados e construções de novas representações acerca do mundo.

Através da brincadeira, a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Zanluchi (2005, p. 91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim, melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Para o enriquecimento deste trabalho, abordamos também as discussões propostas por Alexei Leontiev (1904-1979), pois para este autor, de fato, o brincar constitui o mais alto nível de desenvolvimento infantil por fornecer ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, proporcionando a ação na esfera imaginativa, sendo que a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real favorecem o desenvolvimento (2014).

Leontiev (2014) afirma que, utilizando-se de atividades como jogos e brincadeiras, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. O autor afirma que a brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina o seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira a criança “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” Leontiev (2014, p.121).

Leontiev destaca ainda que a criança não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação do outro.

Ainda Leontiev (2014) postula que, o brincar e o uso dos brinquedos aparecem na vida da criança como necessidade de interação com o mundo dos adultos. O conteúdo das brincadeiras acaba sendo determinado pela percepção que a criança tem do mundo e objetos humanos. Segundo ele, na brincadeira não existem elementos irreais, arbitrários, improváveis e fantásticos, como se costuma pensar. Existe, sim, uma ação, uma operação e imagens reais de objetos reais e sociais

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

“[...] brincar não surge como uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade”. (Leontiev, 2014, p.130)

Segundo Leontiev (2014), a atividade lúdica é considerada como a principal atividade nesse estágio de desenvolvimento da criança no período pré-escolar pelos seguintes motivos:

- É a atividade pela qual os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. É no brincar, por exemplo, que se formam inicialmente os processos imaginativos da criança.
- Ela é a atividade da qual dependem, mais estreitamente, as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade infantil. É precisamente na brincadeira que a criança, no período pré-escolar, se apropria, por exemplo, das funções sociais das pessoas e das normas de comportamento apropriado.
- Ela é a atividade sob cuja forma aparecem tipos novos de atividade e o motivo para isso está no processo e não no resultado.

O brincar traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas para o desenvolvimento da criança. Oliveira (2011) afirma que ao brincar, aspectos como, afetividade, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão intimamente relacionadas. O brincar favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Por meio do brincar, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente.

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber o papel do outro na brincadeira, começa a perceber

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (Oliveira, 2011, p.164)

O fato de referenciar Vygotsky como base desta investigação, significa interpretar o brincar como um processo biológico e psicológico, mas considerando que estes estão inseridos num contexto cultural e social. Como exemplo disso, podemos citar Brougère, para quem o brincar “ é uma atividade dotada de significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (2014, p. 20). Segundo este autor, a criança adquire, e constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo, a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo). Neste contexto, compreende-se que a experiência não é transferida para o indivíduo, pois ele é um co-construtor.

Para Brougère (2010), a criança, na sua brincadeira, não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização.

O brinquedo parece afastado do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificações, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultura que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas em uma determinada sociedade. (p.45)

Quando as crianças representam, papéis, elas buscam um objetivo comum para que estes possam ser bem desempenhados; para isto, elas precisam chegar a um acordo sobre o argumento do jogo e a distribuição de papéis, além de discutirem situações e imprevistos que surgem no jogo.

A presença de companheiros aumenta a possibilidade de construção e respeito às regras, pois enquanto brincam, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. O respeito às regras construídas pelo grupo, é uma condição para a criança participar da brincadeira.

Entretanto, Brougère (2010) alerta que, na brincadeira, uma regra só tem valor se for aceita pelos que brincam e só vale naquele espaço e tempo determinado. A regra pode ser transformada, desde que isso seja decidido e acordado pelos parceiros de brincadeiras.

Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando a decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação, que libera os limites do real. (p.108)

A expressão lúdica é controlada por regras implícitas ou explícitas provenientes do meio cultural, já que as brincadeiras nascem e crescem, e adquirem significados em cada cultura. Quando a criança brinca, o que ela internaliza, repete e/ou recria são ações que ela observa no cotidiano da cultura à qual ela está inserida; desse modo o uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como ela brinca, as preferências e o respeito às regras da brincadeira são indicados pelas práticas sociais próprias do seu grupo social.

Quando a criança brinca, está manipulando sua realidade, modificando-a, interagindo diretamente com os objetos; é uma relação íntima de construção e desconstrução do real para a fantasia. O brinquedo é um objeto concreto capaz de fazer fluir o mundo imaginário da criança, é um vínculo entre a fantasia e a realidade, entre o mundo da criança e o mundo do adulto. (Pinto, 2003)

Dessa forma, percebe-se como o brincar é algo essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar, deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para brincadeiras, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável. É importante também que os adultos resgatem sua capacidade de brincar, tornando-se, assim, mais disponíveis para as crianças enquanto parceiros e incentivadores de brincadeiras.

Brougère (2003, p. 70) ressalta a importante contribuição de Froebel, apontando que sua originalidade está no vínculo que ele estabeleceu entre suas teses sobre o papel do jogo na infância e a “concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico [...] Uma educação baseada no jogo espontâneo torna-se tão somente pensável, mas materializada”. Assim, é a exploração do material- bola, cubo, varetas etc – pela criança, de modo livre e espontâneo (o que caracteriza o jogo) que é educativa, e não o material em si. O material (cubo, varetas etc) por si só não exerce sobre a criança nenhuma ação educativa; seu efeito educativo depende da iniciativa (da ação) da criança em explorar suas potencialidades.

Neste trabalho, destacamos novamente Froebel (2001), pois fez do brincar a parte central de seu sistema educativo. Em seus estudos, ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade interior. Por isso, quando brinca, a criança está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia proporcionados pelo brincar espontâneo.

Froebel considera, então, dois tipos de jogos:

- os jogos livres e interativos, com um fim em si mesmos: atividades simbólicas e imitativas que a criança desenvolve espontaneamente e em liberdade, destinadas à socialização; como as brincadeiras de faz de conta;

- os dons e as ocupações (estão entre eles, os jogos de construção): são pequenos objetos geométricos, como bola, cilindro, cubo, triângulo, esfera, blocos de construção, anéis, argila, desenhos e dobraduras- suporte de ação para os educadores trabalharem com conhecimentos e habilidades sensoriais, cognitivas, sociais e afetivas. E as ocupações são as atividades orientadas com materiais e objetos educativos específicos.

De acordo com Veiga (2000), a proposta de Froebel gerou duas orientações opostas: o brincar livre, destinado à socialização; e o brincar dirigido, voltado para o ensino.

Kishimoto (2011), ao tratar sobre esta temática, afirma que todo jogo infantil é educativo, inclusive o jogo livre, na medida em que tem um papel importante no desenvolvimento da criança. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, que a envolvem por inteiro- sua cognição, afetividade, corpo e interações sociais-, o brinquedo adquire um papel de grande relevância para o desenvolvimento.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo completa várias formas de representação da criança ou suas inteligências múltiplas.

Nesta perspectiva, desde que mantidas as condições intencionais da criança no brincar, livre ou dirigido, no jogo, no brinquedo ou na brincadeira, estarão asseguradas as situações de aprendizagem. Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade humana.

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, possibilidades 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 elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010, p.62).

Em sua obra, *A formação do símbolo na criança* (2013), Piaget analisa e esclarece as relações entre o jogo e o funcionamento intelectual. Buscamos um teórico com quem, mesmo tendo outra concepção sobre a brincadeira, fosse possível um diálogo que contribuísse para a substancialização do tema. Piaget adota a brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança manifesta o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Para que possamos compreender a concepção piagetiana sobre o jogo, torna-se essencial o esclarecimento sobre os conceitos de acomodação e assimilação, pois para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre estas duas tendências. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Esses dois processos formam parte de toda as ações, aparecem em todos os estágios de desenvolvimento. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais.

Assim, para Piaget, o jogo é:

expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva; é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...]. o jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu. (Piaget, 2013, p.182)

Diferente da perspectiva sócio histórica que não tem grande preocupação na classificação e caracterização do brinquedo, a obra de Piaget (2013) classifica os jogos a partir da evolução das estruturas mentais, caracterizando três formas básicas de atividades lúdicas de acordo com as etapas de desenvolvimento: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e jogos de regras. O jogo de exercício, que aparece durante os 18 meses de vida, envolve a repetição de sequencias já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado da maestria de atividades motora. Em torno de um ano de idade, tais exercício práticos tornam-se menos numerosos e diminuem em importância.

Os jogos simbólicos surgem durante o segundo ano de vida, com o aparecimento da representação e da linguagem, até aproximadamente 6-7 anos. Com o aparecimento do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa do seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança na idade, mais caminha para a realidade.

O terceiro tipo de jogo que Piaget examina é o de regras que marca a transição da atividade individual para a socializada. Este jogo predomina no período de 7 a 11 anos. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. No livro *A formação do símbolo na criança*. Piaget focaliza os jogos espontâneos com regras baseadas em concordância temporária. Ele vê tais jogos espontâneos, como representando os resultados da socialização proveniente de jogos de exercícios e simbólicos.

Segundo o referido autor, o desenvolvimento do jogo progride de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados.

Com o aparecimento do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade, mais caminha para a realidade.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e se socializa, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, desta forma que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus objetivos, precisa considerar o fato de que outros também tem objetivos próprios. (TEIXEIRA, 2014, p.49)

2.3 O papel do educador e a prática do brincar na pré-escola

Vimos no capítulo anterior, através da concepção de vários autores que a prática do brincar é uma atividade predominante na vida da criança, sendo fonte de desenvolvimento integral e construção de conhecimentos.

Neste capítulo, consideramos fundamental a discussão sobre a importância da prática do brincar no contexto da pré-escola e o papel do professor enquanto mediador e propiciador desta prática em sala de aula. Nesta discussão, também daremos destaque ao papel da brincadeira segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI,1998).

Para tanto, o espaço escolar é essencial para que a criança se socialize e construa conhecimentos variados, tendo como prática a brincadeira. Brougère (2003) afirma que a criança constrói a sua cultura lúdica, brincando. Essa diversificação de culturas é encontrada em ambientes que concentram um determinado número de crianças e que, além disso, estimulam a brincadeira de forma livre e ao mesmo tempo direcionada. Um ambiente importante que pode oferecer essas características é, justamente, a escola.

Segundo Wajskop (2012), na escola, desde cedo, a criança também tem a necessidade de brincar como forma de socialização e de interação com a experiência sócio histórica, dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. A definição de brincadeira como atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, é que permite estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola.

É fundamental destacarmos que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o

desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas. Nesse contexto da educação infantil, a brincadeira torna-se presente, pois as crianças brincam e procuram compreender o mundo adulto fazendo uso de alguns objetos, transformando-os de acordo com suas necessidades, para representar situações já vivenciadas ou pessoas de seu convívio.

Quando brinca, a criança potencializa e pratica os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996) à UNESCO, como forma integral de desenvolvimento: ela aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e aprende a ser.

Segundo Brougère (2010), a criança evolui nos seus primeiros anos de vida, período em que boa parte delas frequenta Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), e como permanecem a maior parte do dia, ou mesmo o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nesses espaços precisa ter um olhar do professor, com caráter de observação e pesquisa, possibilitando um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil. Segundo este autor, a partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar como mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões.

O brincar é uma atividade lúdica que pode e deve ser desenvolvida na escola, já que permite a criança desenvolver-se em diversos aspectos, como: cognitivo, social, físico, motor, além de representar momentos vivenciados anteriormente, a partir da brincadeira.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras. (RCNEI, 1998, v. 1 p.28).

Os RCNEI (1988) abordam que o brincar desenvolve integralmente a criança, porque essa prática proporciona a ela, momentos de prazer envolvendo-se e sentindo motivada em realizá-la e assim, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, visto que é por meio do brincar que as crianças se esforçam para resolver obstáculos tanto cognitivos quanto emocionais, explorando a partir das brincadeiras a sua espontaneidade criativa, e com isso, elas começam a dar significados ao meio social em que se encontram inseridas.

Entendemos que o brincar auxilia na aprendizagem, sendo assim, torna-se necessário que o professor seja a favor do lúdico, pois do contrário a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos, além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim, na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

O professor tem um papel muito importante na educação, pois ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais.

As possibilidades de aprendizagem não são resultado de processos espontâneos, mas requerem alguns elementos mediadores (internos e externos). Mediadores internos são, por exemplo, as memórias de situações, as percepções e sensações, as expectativas e necessidades das crianças, que vão se apresentando ao longo da experiência cotidiana. As análises feitas apontaram que, além deles, um mediador externo à criança importante são os brinquedos e artefatos (objetos, indumentárias, etc.) e, em especial, a presença de outras crianças, que lhes permite conversar, explorar o mundo e brincar com alguém, ou discutir ou brigar com um companheiro, confrontar diferentes pontos de vista e soluções para um problema, dentre outros. (Oliveira, 2011, p.143)

Oliveira esclarece ainda que o estudo do papel do educador junto às crianças, não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são presentes

nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas.

Neste contexto, a pré-escola torna-se um espaço essencial para que essas relações sociais sejam observadas juntamente com a prática do brincar. Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras. Bem como saber usá-las e orientá-las.

O adulto deve ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (Wajskop, 2012, p 45)

Quando o RCNEI (1998) trata o professor como mediador, aponta o brincar como instrumento próprio e necessário para a criança. “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea imaginativa” (p.29), ou seja, pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Com a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência.

Brougère (2003) afirma que o caráter inconsequente do brincar não impede que nele se veja um lugar de educação. Então, possibilitar a experimentação do lúdico nas creches e

pré-escolas é sem dúvida alguma realizar um trabalho pedagógico produtivo, pois a brincadeira é arena e motor no processo de desenvolvimento e aprendizado uma vez que abrange, de modo imbricado, tanto a cognição da criança, quanto a psicomotricidade, a afetividade, a sociabilidade e a capacidade imaginativa.

É fundamental lembrarmos que os professores precisam acreditar na concepção que traz o brincar como atividade essencial da infância. Segundo Teixeira (2014) “para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras. Bem como saber usá-las e orientá-las” (Teixeira, 2014, p.65)

Neste contexto, é preciso que os educadores pensem nos ambientes de brincadeiras, pois assim, serão maiores as possibilidades de as crianças manifestarem seus sentimentos, ideias e ações. Desse modo, o RCNEI afirma:

(...) cabe ao professor, organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar as crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (Brasil, 1998, p.29, v.1)

Teixeira (2014) esclarece que ao utilizar o brinquedo nas aulas, como material pedagógico, é importante que o professor não se deixe levar por uma liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixar os alunos em um determinado espaço brincando sem nenhuma orientação e consciência de suas ações. Deve haver planejamento e as atividades devem ser mediadas pelo professor, desafiando os alunos na resolução de problemas, aumentando o repertório de respostas para suas ações, estimulando sua criatividade e, principalmente, contribuindo para a sua formação.

A observação das brincadeiras infantis revela, então, o progresso das crianças: “Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos

processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular” (RCNEI,1998, p.28). A criança pode ser avaliada por meio do brincar, onde estiver e por quem estiver com ela – mãe, professora e outros.

Através da observação do lúdico, o educador pode obter importantes informações sobre o brincar. E essas informações definem critérios como: quanto tempo uma determinada brincadeira ou jogo envolvem as crianças, quais as competências dos jogadores, qual o grau de criatividade, de autonomia, iniciativa e criticidade, quais as linguagens utilizadas pelos envolvidos, se possuem interesse, motivação, afetividade, emoções e satisfação pelo brincar, se demonstram colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p.43).

No decorrer do brincar, através das ações das crianças, é possível que o educador diagnostique problemas como valores morais, comportamentos nos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses.

Portanto, o educador possui um papel de um facilitador, ora orienta e dirige as atividades lúdicas, ora coloca as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras. É importante que o responsável organize e estruture o espaço de forma a estimular na criança a vontade de brincar, de competir e cooperar, pois em relação ao brincar o que é mais importante é a participação e aliando a teoria à prática acontece a valorização do conhecimento.

O educador pode selecionar, organizar e apresentar objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver conceitos ou temas. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades.

É importante que o educador determine certa “área livre” onde as crianças possam mexer, montar, fazer e criar, dando certo tempo para que a criatividade e imaginação aconteçam.

De acordo com o RCNEI, Brasil (1998), o adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o interessante é que as crianças adquiram progressiva autonomia. Sendo assim, o professor deve orientar a criança, deixando que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos.

É essencial que o educador esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e recolher nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do jogo, significa o acolhimento da cultura lúdica infantil, o que remete a compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica conhecer-se. No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e o desejo de saber. Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de “brincar com”, de compartilhar com a s crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a estas produções e também apropriar-se da cultura lúdica. Ao compartilhar as brincadeiras com a criança, o professor compartilha também das fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis) (Sommenhrlder & Alves, 2011, p.55).

Os RCNEI defendem o brincar como uma atividade necessária no cotidiano escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e ampliação de novas descobertas. Através desse ato, as crianças se desenvolvem em diferentes aspectos, como por exemplo em relação a autonomia, a cognição, a linguagem, a motricidade, entre outros, visto que nas brincadeiras s crianças têm a oportunidade de participarem, criarem, interagirem umas com as outras e assim resolverem situações que venham surgir durante as atividades favorecendo assim, uma melhor compreensão e capacidade de resolução.

Brincar é realmente uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. (RCNEI, 1998, v. 2, p. 22).

A partir dessas interações com as brincadeiras e os brinquedos, os educandos começam a desenvolver a sua linguagem em conversas, gestos e manuseios, pois entendemos que dialogando em coletividade durante a realização de todas as brincadeiras, a criança inicia a sua inserção no meio social em que vive. A criança é um ser que brinca e gosta de vivenciar novas tentativas experimentais, proporcionadas pelas brincadeiras e favorecendo a sua imaginação, criação e interiorização de alguns modelos e exemplos de adulto.

O ato de brincar é de essencial importância para o desenvolvimento da motricidade das crianças, uma vez que ao brincarem elas têm a oportunidade de manusear brinquedos, pular, dançar, correr e isso facilitará o desenvolvimento de sua coordenação motora.

Os RCNEI (1988) afirmam que o espaço da brincadeira pode ajudar os educadores a observarem as experiências prévias das crianças, pois essa prática provoca momentos de tentativas de novas descobertas e criatividade destas crianças. Porém, é necessário analisar que para o brincar possibilitar à criança o desenvolvimento através dessas experiências realizadas por elas, é de fundamental importância a mediação e uma boa prática educativa planejada do professor. Podemos assim dizer, que as aprendizagens que ocorrem durante o desenvolvimento da criança são construídas em situações de interações, sendo de essencial importância a mediação e interação com um adulto, neste caso específico o educador.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (RCNEI, 1998, p. 31)

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

A educação mais eficiente é, pois, justamente aquela que proporciona auto expressão e participação social. Dessa forma, o educador deve fazer dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação (Teixeira, 2014, p.39).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

3 Introdução

A qualidade e o conceito do brincar, precisam ser valorizados no cotidiano pré-escolar, pois o brincar em ambientes educacionais tem consequências de aprendizagem. Do ponto de vista de Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, propiciando o desenvolvimento de áreas como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Ao tratar sobre esta temática, Zanluchi (2005, p.89) afirma:

Quando brinca, a criança prepara-se à vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. ” Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

Partindo deste quadro conceptual, o estudo que se apresenta pretende compreender sobre as relações existentes entre a prática do brincar e a construção de conhecimentos pelas crianças na fase pré-escolar. O estudo assenta numa abordagem descritiva, tendo como participantes, educadores da educação infantil e pais de crianças em idade pré-escolar.

O principal objetivo destes estudos, incide no fato de ser possível identificar e caracterizar os diferentes aspetos do objeto de estudo (Coelho, 2012).

De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia a dia. Na investigação descritiva, a finalidade é a “compreensão dos fenômenos ou características de uma dada população” e no que diz respeito “aos traços metodológicos,

este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 27).

Neste estudo, a metodologia de investigação utilizada é a não experimental, uma vez que não se pretende manipular quaisquer fatores, nem executar qualquer controlo de variáveis. Este estudo inclui-se na categoria de investigação descritiva, e possui a intenção de descrever aspectos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou fatos e fenômenos de uma realidade (Trivinos, 1992)

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), esta área da investigação procura compreender e explicar a situação atual do que pretendemos estudar. Para este tipo de investigação, a recolha de dados é normalmente realizada através de um questionário ou através da realização de entrevistas.

Na realização deste estudo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo a autora, trata-se um de tipo de abordagem que tem tido, nas últimas décadas “um movimento crescentemente poderoso de afirmação (...) na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Esteves, 2006, p. 105). Destaca-se que a abordagem qualitativa teve o intuito de através da recolha de dados, permitir fornecer evidências ricas em “pormenores descritivos”, e as questões que privilegiam a “compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Walsh et al., 2002, p. 16).

Para Patton (cit. in Carmo, 2003, p. 191), “a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente”. As técnicas mais utilizadas são a observação participante, a entrevista e a análise documental.

O estudo qualitativo descreve a realidade encontrada e possibilita uma análise com maior profundidade. Segundo Bogdan e Biklen (2013), a metodologia qualitativa

permite conhecer e compreender o ponto de vista dos sujeitos para posteriormente, se proceder à sua interpretação.

Ao escolher-se a metodologia qualitativa, teve-se o intuito de através da recolha de dados, permitir fornecer evidências ricas em “pormenores descritivos”, e as questões que privilegiam a “compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Walsh et al., 2002, p. 16). Este tipo de metodologia permite compreender todo o contexto do objeto estudado, e recolher todas as informações necessárias à investigação.

Assim, as opções metodológicas baseiam-se num design de natureza qualitativa. Num primeiro momento, procedeu-se à recolha de dados através de entrevista à coordenadora e por questionários às educadoras e pais de crianças que frequentam uma Unidade Pedagógica de Educação Infantil. Num segundo momento, através da observação da prática de uma educadora de Educação Infantil, procurou-se compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo, nomeadamente, sobre como está sendo desenvolvida a prática do brincar na pré-escola e qual o seu papel na construção de conhecimentos e no desenvolvimento da criança.

3.1 Contexto de Estudo

Com a finalidade de compreender de que forma a brincadeira comparece e de que forma é valorizada como ferramenta para o desenvolvimento global da criança na Educação infantil da rede pública de Belém, partimos para o estudo em uma Unidade Pedagógica em Belém do Pará.

A escola escolhida para esta pesquisa, pertence à rede pública municipal de ensino e está localizada num bairro da periferia em Belém do Pará. Atende as crianças provenientes do bairro do Barreiro, cuja maioria dos pais trabalham nas feiras e serviços informais.

A escolha da instituição não foi aleatória, ao contrário, ocorreu devido a nossa própria trajetória profissional na instituição, uma vez que exercemos funções docentes nesta instituição desde 2012, como professora.

O fato de pertencer ao grupo e de ter vivenciado as mesmas situações e condições de trabalho, de possuir laços sociais e relacionamentos profissionais, impõe uma postura de distanciamento e transparência que procuramos observar ao longo da investigação.

Esta Unidade Pedagógica atende oito turmas de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental. Possui uma coordenadora que assume o papel de gestora, pois trata-se de um anexo de uma escola de Ensino Fundamental. Possui nove professores, divididos em três turnos.

A referida Instituição possui quatro salas de aula, uma sala onde funciona a coordenação e secretaria, um refeitório, uma copa e um espaço livre no 2º piso. Nos 1º e 3º turnos, funcionam duas turmas de Pré I e duas turmas de Pré II. No 2º turno, funcionam as quatro turmas de 1º ano. O 1º ano é a antiga alfabetização, agora incorporada no Ensino Fundamental de 09 anos.

3.2 Caracterização da Unidade Pedagógica e da Sala de Aula

A escola possui quatro salas de aula, uma sala onde funciona a coordenação e secretaria, um pátio onde funciona o refeitório, uma copa, três banheiros e uma área livre no segundo piso, tendo como acesso uma sala de aula.

As salas de aula são decoradas com números, letras do alfabeto, murais, chamadinhas e outras ilustrações. As salas são pequenas e os armários de duas salas ficam do lado de fora, pois não há espaço nas mesmas. Os brinquedos são colocados em caixas fechadas e cestas, armários no closet. Possuem jogos e brinquedos variados (dominó, memória, formas geométricas, emborrachados, tangram, panelinhas, bonecas, carrinhos, aviões...).

As salas possuem mesas quadradas e em cada mesa, sentam-se quatro crianças. Todas as salas possuem quadro branco. Fora da sala, há um baú com livros infantis variados.

3.3 Objetivos e Questões de investigação

A elaboração de um projeto de investigação pressupõe, em primeiro lugar, a definição do que se quer investigar. Segundo Carmo e Ferreira (2008) a determinação do campo em que se vai desenvolver o projeto de investigação não deve ser feita ao acaso, sendo necessário delimitar o objeto de estudo de forma a reunir-se condições para que a pesquisa seja bem-sucedida.

Este estudo propõe-se a investigar e refletir sobre a natureza e o papel do brincar enquanto prática pedagógica na educação infantil, reconhecendo o seu valor enquanto instrumento social facilitador da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar.

Como objetivos específicos procurou-se:

- Promover a reflexão sobre a prática pedagógica, procurando a compreensão sobre como a criança se relaciona com o mundo e como produz cultura através da brincadeira.
- Promover a reflexão sobre os fundamentos teóricos que embasam a necessidade da prática do brincar, na construção de conhecimentos por parte da criança.
- Identificar as percepções e atitudes dos professores e pais face à atividade da brincadeira na educação pré-escolar e ao papel da brincadeira nas variadas áreas de conhecimento, letramento, arte, ciências, matemáticas...
- Descrever a percepção dos educadores e pais sobre o conceito de brincar em ambientes educacionais e suas consequências na aprendizagem.

- Conhecer a percepção dos educadores e pais sobre o ato de brincar como uma prática social fundamental para o desenvolvimento global da criança na fase pré-escolar.
- Compreender a percepção dos professores e pais sobre o lugar de destaque que a escola pública dá ao brincar e se esse corresponde ao que conceptualmente lhe é atribuível.

O que define o percurso a seguir num projeto de investigação é a definição de “questão ou questões” de investigação. Almeida e Freire (2007) referem que as questões são básicas e permitem fazer a ponte entre a teoria e a realidade, orientando toda a investigação subsequente. Esta pesquisa pretende responder as seguintes questões:

- O brincar está sendo visto enquanto prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança e instrumento social facilitador da aprendizagem na pré-escola?
- Qual a percepção dos pais e educadores face a atividade do brincar na educação pré-escolar?
- Na percepção dos educadores e pais, a escola pública dá ao brincar o lugar de destaque que conceptualmente lhe é atribuível?
- Quais os fundamentos teóricos que embasam a necessidade da prática do brincar na construção de conhecimentos por parte da criança?
- Qual a relevância do brincar enquanto prática pedagógica para o desenvolvimento e construção de conhecimentos de crianças na fase pré-escolar?

4.Método

4.1 Participantes

A amostragem dos participantes foi seletiva e recolhida numa Unidade Pedagógica que possui 8(oito) turmas de pré-escola. Previu-se a participação de 8 (oito) professores, 20

pais de crianças na faixa etária compreendida entre 04 e 05 anos e a Coordenadora da instituição.

Das oito educadoras, apenas uma não respondeu ao questionário, o que revela que as Educadoras de Infância foram muito receptivas à participação no estudo. Os pais das crianças que frequentam a Unidade também responderam ao questionário aplicado, sendo que apenas um não respondeu. Assim, os resultados do presente trabalho incidem nos 26 questionários recebidos.

Para a caracterização dos participantes foram consideradas as seguintes variáveis referentes aos 26 participantes: gênero, idade, tempo total de serviço, situação profissional, formação específica, formação profissional, experiência profissional em Educação infantil.

A coordenadora entrevistada, tem 46 anos e possui formação em pedagogia, atuando na Educação Infantil há 09 anos.

As educadoras que participaram deste estudo são todas do sexo feminino. Três possuem idades compreendidas entre 41 e 50 anos e quatro possuem idades compreendidas entre 51 e 60 anos.

Sete são graduadas em pedagogia e uma identificou-se também enquanto especialista em educação infantil.

Relativamente ao tempo de serviço que as educadoras possuem na educação Infantil, duas possuem tempo de serviço compreendido entre seis e dez anos e cinco possuem tempo compreendido entre dezesseis e vinte anos.

Dos dezenove pais que participam deste estudo, quatorze são sexo feminino e três são do sexo masculino, sendo que dois não responderam. Sete possuem idade compreendida

entre 15 e 29 anos, sete possuem idade entre 30 e 44 anos, três possuem idades compreendidas entre 45 e 59 anos e dois não responderam.

Em relação ao nível de formação, oito pais possuem Ensino médio completo, quatro possuem Ensino Fundamental incompleto e cinco possuem Ensino Fundamental completo, sendo que dois não responderam.

Destacamos que entre os pais, onze (11) não responderam à questão referente a formação profissional, um (01) informou que não tem profissão, um (01) trabalha por conta própria e sete (07) são divididos entre os seguintes profissionais: técnica em secretaria escolar, vigilante, técnica em enfermagem, marceneiro, checadora e secretária.

No que se refere a situação profissional registra-se que sete (07) não responderam este item, seis (06) encontram-se em situação ativa e seis (06) estão desempregados. As crianças cujos pais fazem parte do estudo possuem idades compreendidas entre três e seis anos de idade, com uma média de idades de 4.5 anos.

4.2 Instrumentos

Os instrumentos escolhidos e utilizados para esta investigação foram questionários aos pais e educadores, entrevista a coordenadora e observação da prática pedagógica da educadora em sala de aula. O questionário deste estudo foi elaborado com base na literatura (Wajskop, 2012; Kishimoto, 2011; Vygotsky, 2007, Friedman, 2012).

Sousa (2005) confirma que a “metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”, o autor adianta, também, que a aplicação do inquérito por questionário é feita “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (p. 153). E, nesta investigação, o questionário destinado aos pais e educadores foi estruturado para recolher dados relativos às

concepções de tais sujeitos sobre o papel e o lugar destinado a brincadeira no cotidiano da pré-escola.

O questionário aos educadores (Apêndice A) continha questões divididas em dois temas: dados sociodemográficos (gênero, idade, formação profissional, tempo de serviço na Educação Infantil); e 12 questões fechadas sobre a prática do professor face ao papel da brincadeira no cotidiano escolar.

O questionário aos pais (Apêndice C) continha questões abertas e fechadas divididas em dois temas para a resposta: dados sociodemográficos (gênero, idade, formação profissional, nível de formação); e 09 questões sobre a percepção que os pais possuem referente ao papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança no cotidiano da pré-escola, sendo 4 abertas e 5 fechadas. A aplicação, em conjunto, de questões abertas e fechadas possibilita que o inquirido responda de forma mais pessoal, utilizando as respostas que tem ao seu dispor e que melhor definem a sua opinião (Ghiglione & Matalon, 1992).

Os questionários elaborados pela investigadora, tiveram fundamento no enquadramento teórico, objetivos e questões de investigação. Foram abordados conceitos relacionados ao papel do brincar, enquanto ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança e construção do conhecimento e à percepção dos participantes sobre o lugar destinado ao brincar no cotidiano da pré-escola.

A escolha deste tipo de instrumento de recolha de dados, deve-se ao facto de ser mais rápido a resposta por parte dos inquiridos, permitindo recolher as respostas sem pôr em causa, a identificação dos participantes no estudo.

Para a recolha dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista (Apêndice B), a qual é definida por Haguette (1997, cit. I& Boni e Quaresma, 2005, p. 72) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. As

entrevistas constituem um importante instrumento para a recolha de dados, pois permitem um índice de resposta bastante abrangente, por parte dos entrevistados. Para além disso, proporciona uma maior profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade da técnica que permite respeitar os quadros de referência do entrevistado sobre a entrevista, a autora afirma que, “esta técnica, pela sua flexibilidade, tem várias potencialidades, uma vez que, permite fazer perguntas que não estavam previstas no guião, mas que surgem pelas respostas dos entrevistados e que, por essa razão, podem introduzir aspectos importantes que, inicialmente não estavam contemplados. (Alves, 2010, p.50).

Escolhemos a observação por permitir uma visão ampla e detalhada da prática pedagógica utilizada pela educadora em sala de aula. O ato de observar, permite-nos lançar um olhar para o outro e pensá-lo como objeto de estudo. Além disso, a observação permite ver aquilo que muitas vezes não é citado durante um discurso, uma entrevista, ou fala de um sujeito. Lüdke e André (1986) informam que a observação fornece vantagens para pesquisa e que este método é um dos mais usados para se analisar a área educacional. Desta forma, a observação foi um fator essencial para atingirmos os nossos objetivos.

Neste estudo foi realizada a observação naturalista da prática pedagógica da educadora participante. Para registarmos e anotarmos todos os pontos importantes nas aulas, utilizamos o diário de campo. Bogdan e Biklen (2013) explicitam que as notas de campo são, na verdade, a descrição do que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Quer a observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos (Bell, 2004, p.164).

Nesta pesquisa, escolhemos a observação não-participante, visto que a pesquisadora não está envolvida com o processo de aprendizagem e ensino destas crianças. Com este tipo

de observação, tivemos o intuito de registrar, em um diário de campo, as situações vivenciadas no cotidiano escolar pelos participantes da pesquisa (educador e crianças).

Marconi e Lakatos (1999) abordam a observação não-participante e relatam que o pesquisador, ao utilizar esta estratégia de pesquisa, permanecerá em contato com o objeto do estudo, porém não estará integrado a ele, atuando, assim, como observador. Nesse caso, o observador presencia o fato, mas não participa, atua ou se envolve nele.

Além disso, houve registros fotográficos dos momentos em que os alunos participaram de atividades lúdicas e manusearam os brinquedos. Através da fotografia, guardamos momentos e visualizamos bem a prática das crianças com os brinquedos. Bogdan e Biklen (2013) explicitam que as fotografias fornecem fortes dados descritivos, os quais dão pistas daquilo que é valorizado pelas pessoas e fornecem uma visão histórica do meio e do observado. Esses dados não provam nada de forma conclusiva, mas com outras fontes de dados podem ser uma fonte crescente de provas.

4.3 Procedimento

Numa primeira fase, o projeto foi submetido à apreciação pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Só após o respectivo parecer (anexo 5) é que o projeto começou a ser executado.

O estudo foi realizado numa Unidade Pedagógica de Ensino Público Infantil, com a efetivação da observação referente a aspectos como adequação da estrutura física, recursos pedagógicos disponíveis, rotinas e regras do espaço escolar, entrevista a coordenadora pedagógica e aplicação de questionários aos professores e pais de alunos, após a autorização da Direção da Escola (Anexo 4) e formulação do consentimento informado pelos participantes (Anexo 2).

Realizou-se um contato prévio com a coordenadora da Unidade pedagógica, no sentido de efetuar o pedido de autorização para a efetivação do estudo. Para tal, foi elaborado

um pedido de autorização por escrito. A coordenação foi solícita em ouvir com atenção a explanação sobre os objetivos da pesquisa, assim como sobre os procedimentos que seriam adotados por nós: observação da rotina da sala de aula, aplicação de questionário aos pais e professores e entrevista com a coordenadora. Destaca-se que a coordenadora responde pela Unidade Pedagógica, já que se trata de anexo de uma escola.

Após o deferimento dos pedidos, procedeu-se à distribuição dos questionários acompanhados de uma declaração de consentimento (Anexo 2) em um envelope, garantindo-se desta maneira, os procedimentos éticos e legais para a realização do estudo. Os pais e educadores foram esclarecidos sobre a natureza da pesquisa realizada e aceitaram responder aos questionários propostos. Os referidos questionários foram distribuídos durante os meses de junho e agosto do ano de dois mil e quinze, aos pais e professores da educação infantil, dando primazia a entrega pessoal de forma a evitar as não-respostas. Nas situações em que tal ação não foi possível, a coordenadora recebeu os inquéritos e os fez chegar ao restante dos educadores de educação infantil. Os questionários na sua grande maioria, foram recolhidos pessoalmente em data combinada com os inquiridos.

Além do questionário, utilizamos a entrevista com a coordenadora como um procedimento de apreensão de informações sobre a brincadeira, tanto da sua utilização na Unidade Pedagógica, como a concepção que a coordenadora tem da mesma; segundo Minayo (2004) esses dados são “os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões” (p.108). Foi marcado com a coordenadora um momento considerado calmo para efetivação da entrevista, sendo as respostas gravadas por meios tecnológicos apropriados. As falas foram transcritas literalmente em momento posterior.

A recolha de dados também foi efetivada por meio da observação realizada no período compreendido entre os meses de novembro e dezembro de dois mil e quinze. A educadora regente da sala observada, se disponibilizou e concordou em estar contribuindo com informações referentes a sua formação e prática pedagógica.

A educadora escolhida para a prática de observação, foi indicada pela coordenadora por julgar que a sua prática e postura em sala de aula atenderia os objetivos da pesquisa efetivada. Possui formação em pedagogia com especialização em Educação Infantil e atua há 14 anos na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, as sessões de observação foram realizadas no turno matutino em que a investigadora chegava à escola juntamente com os alunos e os acompanhava em todas as atividades propostas pela educadora da sala. A prática de observação das aulas foi realizada em 45 horas, em dias letivos alternados, distribuídos em 15 visitas, em um período de aproximadamente dois meses, durante o segundo semestre letivo de 2015, com o intuito de acompanhar a rotina, a postura e vivências lúdicas praticadas pela educadora neste período. Este acompanhamento foi registrado por meio do diário de campo.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Segundo Duarte (2009), a análise de dados é essencial para a realização de uma investigação relativa a uma determinada problemática, dado permitir aos investigadores responder às questões de investigação e o apuramento de conclusões fundamentadas.

As questões de investigação explicam e embasam a problemática desse trabalho: compreender se o brincar está sendo visto enquanto prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança e instrumento social facilitador da aprendizagem na pré-escola e qual a percepção dos pais e educadores face a atividade do brincar na educação escolar. Os resultados serão apresentados de acordo com os momentos da investigação, podendo ser consultados nos Anexos 7 e 8 e 9 uma síntese das respostas aos questionários e outros documentos de suporte ao estudo (fotos, por ex).

5.1 Percepções das educadoras

Os dados dos questionários aplicados às educadoras, permitiram identificar quais as percepções das mesmas sobre a importância da prática do brincar e qual o lugar destinado a ela no cotidiano da pré-escola.

Em resposta à questão **1) Você vê a prática do brincar como ferramenta importante para o desenvolvimento e educação escolar da criança?** Verificou-se através da análise dos dados que todas as 07 professoras inquiridas, responderam *muito* à frequência desta prática em sala de aula.

Na resposta à questão **2) Você brinca com seus alunos?** Verificou-se que 85.7% das educadoras responderam que brincam com *muita frequência* com seus alunos e 14.3% responderam que brincam *pouco* com seus alunos.

Em relação à questão **3) Você destina algum tempo para a utilização de brinquedos e brincadeiras em sua sala de aula?** Verificou-se que 57.1% delas destinam *muito* tempo para a utilização de brinquedos e brincadeiras em sua sala de aula e 42.9% destinam *pouco* tempo para esta atividade.

Em resposta à questão **4) Você pretende atingir fins pedagógicos quando planeja a efetivação de brincadeiras com seus alunos?** Todas as inquiridas responderam *muito* no que se refere à pretensão de atingir fins pedagógicos ao planejarem a efetivação de brincadeiras com seus alunos.

Para resposta à questão **5) Com a efetivação das brincadeiras há o desenvolvimento de habilidades?** Constatou-se que todas as educadoras atribuíram *muito* como resposta.

Em resposta à questão **6) Consegue estabelecer relações entre as propostas de brincadeiras e áreas de conhecimento propostas na educação infantil?** Verificou-se que todas as participantes deram como resposta *muito*.

Na questão **7) Seus alunos brincam espontaneamente?** Verificou-se que na totalidade responderam que seus alunos brincam espontaneamente com *muita* frequência.

Respondendo à questão **8) As crianças interagem e trocam experiências umas com as outras quando brincam?** Constatou-se que 85.7% das inquiridas responderam *muito* e 14.3% consideram que há *pouca* interação e troca de experiências durante esta prática.

De acordo com as respostas à questão **9) O espaço da escola é propiciador para a prática do brincar?** Verificou-se que 28.6% consideram que o espaço da escola é *pouco* propiciador para a prática do brincar 57.1% consideram que não é *nada* propiciador; 14.3% não respondeu a esta pergunta.

Para a resposta à questão **10) O brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagens infantis?** Todas as inquiridas responderam *muito*.

Em relação as respostas da questão **11) A Semec (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos de capacitação e propicia momentos de discussão e reflexão sobre a temática do brincar na educação infantil?** Verificou-se que 14.3% das inquiridas considera que a Semec (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos de capacitação e propicia momentos de discussão e reflexão sobre a temática do brincar na educação infantil com *muita* frequência, 71.4% consideram *pouco* e 14.3% acha que *nada* é destinado para esse momento.

Em relação a questão **12) Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?** Verificou-se que 28.6% das inquiridas consideram que é dado *muito* destaque a essa prática na escola pública, 42.8% consideram *pouco* e 28.6% consideram que *nenhum* destaque é dado a essa prática.

De acordo com as respostas dos participantes, observamos que a maioria das educadoras reconhecem a importância da prática do brincar no cotidiano escolar. As professoras compreendem o uso da brincadeira no contexto escolar como recurso que, além de tornar o cotidiano da sala de aula mais significativa, também, e principalmente a veem como uma ferramenta de mediação no processo ensino e aprendizagem e que pode proporcionar às crianças a construção de novas descobertas e conhecimentos.

Grande parte das educadoras evidenciaram que a pré-escola pública não oferece um espaço propiciador para a prática mais significativa do brincar no cotidiano, assim como um número considerável, reconhece que é dado pouco destaque ao brincar neste espaço.

5.2 Percepções dos pais

O questionário aplicado aos pais, permitiu identificar quais as percepções dos mesmos sobre a importância da prática do brincar e qual o lugar que lhe é destinado no cotidiano da pré-escola e no contexto familiar.

Relativamente à questão **2) Em sua opinião, o que a criança deve aprender na escola?** Oito pais referiram que as crianças devem aprender a ler na pré-escola. Nove pais responderam que a escola deve ensinar conceitos pautados em aspectos sociais e valores, tais como: respeito, interação social, bons modos, boa educação, formação moral, cidadania e formação religiosa. Nesta pesquisa, dois pais referiram a preparação para o futuro (Mercado de trabalho, aprendizagem para o futuro).

Na resposta a questão **3) Na sua visão, a brincadeira deve fazer parte da rotina na pré-escola?** verificou-se que dos pais inquiridos, 52.63% consideram que a brincadeira deve fazer parte da rotina na pré-escola com *muita* frequência e 47.37% consideram que deve fazer parte com *pouca* frequência.

Em relação à questão **4) O brincar contribui para a aprendizagem da criança?** Constatou-se que 84.21% dos pais reconhecem que o brincar contribui *muito* para a aprendizagem da criança e 15.7% consideram que *pouco* contribui para este processo.

No que se refere à questão **5) Você brinca com a criança no cotidiano familiar?** Verifica-se que 57.89% dos pais brincam *muito* com a criança no cotidiano familiar e 42.10% brincam *pouco* com seus filhos.

Na questão: **6) Cite alguns espaços onde a criança brinca no cotidiano,** verificou-se que os 19 pais responderam que as crianças gostam de brincar em espaços variados. A *casa* foi a mais mencionada (n=18), seguida da *praça* como local de brincadeiras (n=9), o *parque* (n=5), a escola (n=3) e por fim o clube assim como o cinema e a praia (n=1) como o local menos mencionado.

Em resposta à questão **7) O ato do brincar ajuda no desenvolvimento da criança?** Verificou-se que a maioria dos pais (89.47%) afirmaram que o ato do brincar ajuda *muito* no desenvolvimento da criança e 10.52% responderam que ajuda *pouco*.

Na questão **8) Como você vê a prática da brincadeira na pré-escola?**, verificou-se que 94.73% dos pais consideram a prática da brincadeira, enquanto *atividade pedagógica* e 5.3% dos pais consideram apenas um *passatempo*.

No que se refere à questão **9) Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?**, constatou-se que 42.10% dos pais consideram que a escola pública dá ao brincar *muito* destaque e 57.89% consideram que é dado *pouco* destaque a esta prática.

Os pais em sua maioria, demonstram reconhecer o valor da brincadeira enquanto atividade pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral de seus filhos e construção de conhecimentos no cotidiano da pré-escola. Na maioria das respostas, suas percepções evidenciam que o brincar deve fazer parte da rotina pré-escolar de forma mais significativa, pois grande parte considera também que a escola pública dá pouco destaque as práticas lúdicas no cotidiano pré-escolar. Um número razoável de pais demonstra em suas respostas, valorizar aspectos relacionados a aquisição da leitura e escrita na pré-escola, percepção que evidencia a sobreposição da aprendizagem formal em detrimento ao brincar.

5.3 Percepção da coordenadora

Com o objetivo de identificar as práticas e concepções da coordenadora pedagógica sobre o papel do ato de brincar no cotidiano da pré-escola, convidamo-la para a entrevista com o intuito de conhecermos qual a sua concepção sobre a brincadeira, pois, assim como Torres (2005), acreditamos que, dentro de uma cultura escolar organizacional, a gestão pode influenciar diretamente sobre o corpo docente em uma relação dialética, constituída, por vezes, como autônoma ou com constrangimentos impostos hierarquicamente.

No que se refere a **prática do brincar enquanto ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizagem** e também **sobre sua opinião referente a utilização**

do brinquedo e sua contribuição para a construção de conhecimentos verificou-se que a coordenadora compreende a brincadeira como ferramenta fundamental para o desenvolvimento das crianças de forma global, reconhecendo o seu valor na vivência dos papéis sociais que podem ser desempenhados pela criança. Reconhece que o brinquedo proporciona no cotidiano escolar, a aquisição de novos conhecimentos e socialização entre os alunos.

- 'Sim, é importante porque através do brincar a criança tem a oportunidade de viver vários papéis sociais, desenvolvendo assim, a sua personalidade de forma saudável. Ela vivencia vários papéis sociais e consegue se desenvolver integralmente.'

“ - Sim, o lúdico dá uma valiosa contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois proporciona no dia a dia a aquisição de novos conhecimentos e uma maior socialização entre os alunos.”

Em relação **as relações estabelecidas entre o ato de brincar e a construção de conhecimentos propostos na educação infantil**, a coordenadora considera que o educador ao elaborar o seu planejamento, deve incluir ações pautadas na ludicidade para que possa propiciar a prática do brincar em sala de aula. Cita ainda a evidente presença do lúdico nas atividades relacionadas às datas comemorativas. Ficam claras no seu discurso, as barreiras encontradas para maior viabilização da prática do brincar, citando a deficiência encontrada no espaço físico:

“ - Aqui na escola, geralmente a gente coloca a questão do lúdico nas atividades do planejamento quando se tem as datas festivas, mas nós não temos um espaço físico que colabore muito para esta prática e nós ansiamos no futuro ter um espaço que seja nosso e que nos proporcione vivenciar questão do lúdico de maneira mais efetiva. Através do brincar é possível trabalhar os diversos conteúdos e construir novos conhecimentos junto aos alunos. ”

Questionada sobre **o seu papel enquanto coordenadora na efetivação do ato de brincar**, afirma que participa na elaboração do planejamento com os docentes no sentido de viabilizar atividades lúdicas, citando exemplos:

“ - ...um teatro de fantoches na escola, aulas passeio com os alunos com o objetivo de conhecer melhor nossa cidade, promover feiras culturais...”

Sendo objetivo deste estudo compreender em que medida a coordenadora identificava **qual era o lugar destinado à brincadeira na proposta educacional da escola**; a mesma afirmou que a brincadeira é muito importante na pré-escola, sendo destinado um lugar de destaque a esta prática no cotidiano com a utilização de jogos e brinquedos disponibilizados na escola para que as crianças sejam auxiliadas no processo de aprendizagem.

Quando questionada sobre se **haveria construção de conhecimentos sem envolvimento da criança, jogos e brinquedos**, a entrevistada entende que sem a existência dessas práticas haveria apenas memorização de informações e não a construção de novos conhecimentos, com se constata através de seu discurso:

“ - Não, na minha opinião não haveria construção e nem aquisição de novos conhecimentos para os alunos sem o envolvimento das crianças nas brincadeiras e no contato com os brinquedos e jogos. Haveria sim, uma memorização de um conhecimento já estabelecidos na sociedade, mas não aquisição de novos conhecimentos.”

Como já havíamos referido anteriormente, quando se tratou do questionamento sobre **espaço da escola enquanto propiciador para práticas lúdicas no cotidiano**, a coordenadora considera que a falta de uma estrutura física adequada constitui um obstáculo para a efetivação da ludicidade de forma mais consistente na pré-escola, como pode se verificar:

“ - Infelizmente nossa escola tem uma estrutura física inadequada e deixa a desejar no espaço físico para atividade lúdica com nossas crianças. Ressaltamos que estamos num prédio residencial que foi adaptado pela secretara de educação para servir a comunidade como escola.”

5.4 Observação das práticas do brincar em sala de pré-escolar

Nas observações estivemos atentas à aspectos relacionados ao tempo e espaços destinados ao brincar, frequência das brincadeiras possibilitadas pela educadora e brincadeiras livres iniciadas pelas crianças, relações estabelecidas entre as práticas lúdicas e conhecimentos propostos na educação Infantil, assim como regras construídas durante o brincar. Para expormos qual o papel destinado ao brincar no cotidiano da prática da professora participante da pesquisa, apresentamos os dados das observações que foram realizadas.

Quando entramos na sala, a professora nos apresentou à turma e falou que estaríamos com eles por alguns dias. As crianças ficaram curiosas com a nossa presença e, de vez em quando, olhavam e se apresentavam. Durante o período de 15 dias de observações efetivadas, constatamos que a educadora propiciou vários momentos destinados a brincadeiras de forma planejada em sua rotina.

As crianças começam a chegar na Unidade Pedagógica por volta das 7 horas da manhã. Uma a uma, acompanhada de seus pais ou responsáveis, chegam e são recepcionadas pela professora na porta da Instituição. Quando entram em sala juntamente com a professora, colocam suas mochilas nos ganchos da parede. Geralmente, as crianças começam o dia com a oração e as músicas relacionadas ao “Bom dia”, pois segundo o relato da professora, tais ações apresentam um pouco de ludicidade. Geralmente, logo após este primeiro momento, a professora solicita os cadernos dos alunos e organiza as atividades nos mesmos, enquanto as crianças brincam com os brinquedos disponibilizados em sala de aula. Destacamos que não há muita variedade de brinquedos disponíveis em sala e, em todos os dias, as crianças pegaram os jogos de construção “monta-monta”, sendo possibilitado também com certa frequência, o acesso a outros tipos de brinquedos, como carrinhos, bonecas, jogo de panelinhas e xícaras...

Durante o período de observação, registramos que, em todos os dias, inicialmente, às 7h 30, até por volta das 08 h, as crianças brincam sozinhas ou em pequenos grupos e escolhem com *o que e como* brincar. Brincam com os brinquedos e jogos disponíveis na

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

sala, mas também compartilham os brinquedos e jogos que são trazidos por elas, de casa. Durante os dias de observação, as crianças trazem com certa frequência alguns brinquedos de suas casas, como porquinho, urso, carrinho, camaleão de borracha e jogos de cartas e destacamos que as crianças ficam interessadas em brincar com os brinquedos que não fazem parte do acervo escolar. A professora em algumas situações aproveita a novidade para direcionar algumas ações, como no exemplo a seguir:

Uma criança trouxe um urso para brincar em sala. Pergunto a ela qual é o nome do urso e ela responde que se chama Ted. Pergunto sobre o uniforme dele e logo as crianças falam que ele está pelado. A professora também entra na brincadeira dizendo que ele não pode vir pelado para a escola. Logo o Ted chama atenção das crianças que começam a dizer que ele fez xixi e cocô. A professora pergunta quem irá limpar o Ted e as crianças dizem que é ela quem limpará. A professora diz, brincando também, que não limpará, pois quem deve limpar o Ted deve ser a mamãe ursa. Depois as crianças ainda continuam a brincar, mas a professora introduz o assunto do dia e como as crianças não guardam o Ted a professora pede licença e leva o Ted para a cadeirinha perto de sua mesa, dizendo que o Ted, ficará sentadinho na cadeira para pensar. (Diário de campo, 01/12/15)

Geralmente, quando outras crianças vão chegando, elas entram nas brincadeiras daqueles que já estavam ali, pegam os brinquedos disponíveis e criam situações imaginárias para brincar. Neste momento, a professora não interfere nas brincadeiras das crianças, realizando somente algumas intervenções diante de conflitos surgidos. Tal situação fica evidente no relato a seguir:

No horário da entrada as crianças estavam brincando com blocos de encaixe e panelinhas e jogos de xícaras em outra mesinha, sendo esta preferida por um grupo de cinco meninas. Logo surgiu um conflito, pois um coleguinha pegou o brinquedo do outro, neste momento a professora fez intervenção, falando que precisam saber dividir os brinquedos. Logo, um aluno fala que brinca com seu brinquedo direitinho. A professora também lembra que quem briga fica sem brinquedo. Um aluno, como estava desobedecendo esta regra, ficou um tempinho sem brincar, mas depois a professora deixou voltar para o grupo (Diário de campo, 12/11/15).

Salientamos que esta é a rotina de chegada das crianças. Assim sucedeu durante todos os dias de observação na Unidade Pedagógica.

Durante o período de observação, detectamos que mesmo em situações em que a brincadeiras criadas pelas crianças não tenham a mediação da professora, elas são facilitadas pelo espaço/tempo e materiais disponíveis, ou seja, estão dentro de um momento organizado pela educadora. Em uma conversa informal, a professora relata que aprecia a brincadeira livre, pois através da mesma tem a oportunidade de observar o comportamento de seus alunos, identificando aqueles que são mais tímidos e aqueles que exercem liderança... (ANEXO XXX, imagem 1-Brincadeira livre no pátio da escola)

A prática da brincadeira livre e possibilitada pela educadora se fez presente em todos os dias observados, fossem nos momentos iniciais ou nos momentos que antecediam a hora do lanche.

Com frequência, observamos que os momentos possibilitados para brincadeiras na área externa à sala de aula se configura como alternativa para manter ocupado o grupo que já concluiu suas atividades, enquanto a professora auxilia as crianças que necessitam de atendimento individualizado. Sendo assim, a brincadeira, em muitas situações se constitui como um prêmio para àquelas que concluem primeiro as atividades solicitadas pela professora.

Dentre os variados momentos propiciados para as brincadeiras, observamos que diariamente as crianças seguiam algumas regras para divisão dos brinquedos disponibilizados em sala como os blocos de encaixe “monta-monta”. Sempre uma criança ficava responsável em distribuir para os colegas. Em alguns momentos a professora questionava o fato de algumas crianças não receberem as peças e, logo a criança responsável redirecionava a distribuição dos brinquedos.

Observamos que durante os momentos que brincam em sala de aula, as crianças compartilham brinquedos, estabelecem regras para as brincadeiras, criam situações de faz-de-conta, enfim, é um momento de troca, partilha, criação e, sobretudo, de divertimento.(ANEXO XXX, ver imagem 2-Brincadeira de mãe e filha)

Em decorrência da possibilidade criada pela educadora, observamos que em vários momentos as crianças constroem situações lúdicas de faz-de-conta, como fica manifesto na situação abaixo: quando criam a situação do chá, tomando algo em seus copinhos (faz de conta).

Quando brincam com blocos, a imaginação fica aflorada, pois criam muitas coisas. Uma criança diz que está fazendo uma janela, um diz que o seu brinquedo é o homem aranha e outra diz que o seu é um avião. O grupo das panelinhas e xícaras fazem de conta que estão tomando algo nos copinhos. Depois de um período, a professora solicita que as crianças guardem os brinquedos, pois irão fazer a tarefa do dia. Todos querem ajudar na arrumação dos brinquedos (Diário de campo, 12/11/15).

As crianças mudam a função dos objetos para atender a necessidade de brincar, pois assim que pegam os cadernos, fazem tipo uma casinha, encostando os cadernos de forma aberta, como se fosse uma espécie de cerca. Anteriormente dois meninos haviam cansado de brincar de peças de montar e pegaram a tampa da vasilha brincando de jogá-la um ao outro (estavam sentados no chão).

A atividade do dia foi colagem de meios de transportes encontrados em jornais. Depois as crianças foram para o pátio e brincaram de bicho. Uma criança era o bicho e tentava pegar os outros que se escondiam por baixo das mesas e cadeiras. Logo uma aluna perguntou à professora se podiam brincar de cachorro e a professora falou que sim. Logo depois brincaram imitando cachorros no chão... teve até briga entre cachorros. (Diário de campo, 26/11/2015)

Observamos que quando brincam em sala, as crianças criam situações imaginárias e também compreendem as regras estabelecidas e construídas em cada brincadeira. Através do brincar as crianças demonstram suas concepções sobre o que podem ou não fazer durante as brincadeiras. Geralmente, durante as intervenções a professora leva a situação conflituosa para que as crianças deem a opinião sobre as situações que ocorrem em sala.

Um aluno me chama e mostra a escada e janela que criou, outra criança faz um carro em movimento e som de sirene. Neste dia uma criança traz um camaleão de borracha e brinca com o

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

brinquedo quase toda a manhã. Alguns alunos começam a jogar as peças e a professora faz a intervenção falando que tal atitude pode machucar o outro.

Percebo que a professora sempre está observando a maneira como as crianças brincam. Acontece outra situação em que a professora precisa intervir, pois duas crianças brincam com as peças e de repente o aluno vem de outra mesa e destrói a montagem do colega. A professora pede para todos olharem para ela e pergunta se a atitude do colega está correta. Uma criança fala que esta atitude não é de Deus e outros falam que o colega deve ficar de castigo, embora esta não seja uma fala da professora. A professora enfatiza que não se deve fazer isso que o colega fez anteriormente. (Diário de campo, 26/11/15)

Através das brincadeiras, pudemos observar os variados comportamentos apresentados pelas crianças. Destacamos que algumas crianças demonstram liderança diante de um grupo, outras demonstram se prevalecer de algumas situações para não permitir a presença de alguns colegas em suas brincadeiras, algumas demonstram passividade diante da autoridade do outro, dentre outras situações.

Durante as observações, verificamos que a educadora estabeleceu relações com os objetos da brincadeira com conceitos matemáticos e pertencentes a linguagem escrita. A educadora compreende que no momento das brincadeiras muitos conhecimentos podem ser construídos, sendo essa a temática da presente pesquisa. Nesta situação, a educadora aproveitou o momento para incentivar a resolução de problemas que envolvem a estimativa de quantidade.

Hoje, a novidade foi uma carta de baralho trazida por um dos alunos. Um grupo de três crianças estavam brincando e não deixavam os outros dois brincarem. Eles dividiam as cartas e brincavam de jogá-las na mesa. De vez em quando, um pegava as cartas para si dizendo que havia batido. Todos manuseavam as cartas, como se soubessem jogá-las de fato. De repente, a professora, percebendo que não estavam deixando os colegas brincarem, questionou os motivos de os dois estarem de fora da brincadeira. Logo, o dono das cartas diz que não tem cartas para eles. Ela pede licença e conversa distribuindo as cartas de forma que todos pudessem brincar. Ela aproveita para questionar sobre os números e letras presentes nas cartas, tendo como retorno boas respostas por parte dos alunos. Logo mudam a maneira de jogar, passando para pegar as cartas e depois brincam de casinha com as cartas em mãos se escondendo por baixos das mesas. Continuam implicando com os dois alunos que ficam fora da brincadeira. (Diário de campo, 09/12/15).

Durante a observação, registramos variados momentos propiciados para o manuseio dos blocos de construção. As crianças criam em suas próprias brincadeiras de acordo com o background social e cultural que possuem. Com o manuseio dessas peças, observamos que as crianças constroem, transformam e destroem expressando desta maneira, o seu imaginário e seus problemas, pois realizam representações mentais, além de manipular objetos. (ANEXO XXX, imagem 3- Brincadeira com blocos de encaixe.)

Hoje, na brincadeira de montagem com os blocos de encaixe as crianças fizeram um bolo. Uma criança me oferece um pedaço e outra me oferece um a colher. Logo depois uma faz sorvete e outra faz de conta que está cortando pão. No grupo dos meninos um faz barquinho e navio, outro faz um robô e outro me mostra a montagem de uma arma. O coleguinha ao lado logo diz que Jesus não gosta. (Diário de campo, 25/11/15)

Foi possível perceber que através da brincadeira de construção, as crianças também expressam seus valores morais e religiosos, quando o colega fala sobre a confecção da arma e da reprovação da atitude de quem a confeccionou.

Embora a escola não apresente um espaço físico propiciador a prática constante do brincar, por tratar-se de um espaço pequeno, a educadora sempre deixa as crianças explorarem o espaço para que possam reorganizá-lo de maneira que venha atender suas perspectivas para as brincadeiras criadas e recriadas. Vejamos tal situação no registro abaixo:

Acho interessante o fato de as crianças fazerem das mesas da sala de aula, casinhas, otimizando o espaço da sala. Lá elas fazem casinhas. Outras brincam com a boneca e a mamadeira como se fossem mães. Algumas pedem para que eu amarre os cabelos das bonecas. Em determinado momento em que estou sentada, uma criança vem e coloca o instrumento de médico no meu peito brincando de médico. (Diário de campo, 20/11/15).

Destacamos também que a educadora não usa argumento de não ter espaço para propiciar momentos lúdicos em sala de aula, pois otimiza o espaço arredando cadeiras e bancos. As crianças acabam transformando mesas em casas e assim por diante. O próprio pátio onde funciona o refeitório também é explorado pelas crianças para que possam criar e inventar as suas brincadeiras. Nas brincadeiras, observamos que alguns

alunos determinam as regras e fazem negociações sobre os papéis que serão desempenhados.

Aos poucos as crianças vão terminando e indo brincar lá fora no pátio. Enquanto três crianças brincam com o Ted, uma outra já se aproxima imitando um cachorro “bicho”. Um aluno fala que hoje, outra colega não será bicho, mas logo muda de ideia, permitindo a imitação e entrando na brincadeira jogando-se ao chão com o urso. Logo, mais crianças também imitam cachorros e outros correm subindo nas cadeiras e aproveitando o espaço. Um grupo de crianças faz carinho em outra cadela que finge estar chorando. Depois, um outro grupo corre atrás de outros cachorros que fogem. Todos se divertem, menos um que fica de longe, pois não deseja brincar. (Diário de campo, em 01/12/15)

Em outra situação, as crianças foram conduzidas a praça próxima à escola, para que pudessem brincar em um espaço mais amplo, pois a escola é pequena e não oferece espaços livres para as brincadeiras. Quando lá chegaram, a professora deu instruções sobre os espaços em que poderiam brincar e os limites, pois a praça ficava próxima a uma avenida. A educadora planeja este momento na praça, pois relata que as crianças precisam brincar e correr em um espaço amplo, pois a escola não favorece este espaço a elas.

Observamos que as crianças apreciam brincar em um espaço diferenciado, aproveitando novos elementos para acrescentar aos brinquedos oferecidos, como o espaço da areia. Percebemos o interesse de algumas crianças brincarem na areia, pois pegavam panelinhas e copinhos para realizarem algumas ações. (ANEXO XXX, imagem 4- Brincadeira com a areia)

A professora levou dois sacos com brinquedos variados e quando lá chegaram, as crianças puderam escolher os brinquedos de seus interesses. Foi importante notar o interesse de cada criança. Um grupo escolheu brincar com as panelinhas e areia, outro escolheu brincar com carros e aviões, usando o espaço dos bancos como estradas e pistas de pouso. Outros escolheram bonecas. Observa-se também que as meninas ao vivenciarem o jogo simbólico das atividades desenvolvidas na “cozinha”, ensaiam comportamento e situações que na vida diária, passam despercebidas por elas e que são

controladas por sistemas de regras implícitas procedente do contexto social e cultural. Os meninos pegaram logo os carrinhos e as meninas as panelinhas e bonecas. Primeiramente, brincaram em espaço separados, mas posteriormente, observamos que os meninos também estavam brincando de “casinha” com as meninas.

Em alguns momentos, a professora brincou com as crianças de roda. Tratando-se de um momento de interação com as mesmas durante as brincadeiras. Em outras situações, observamos a professora interagindo e participando das brincadeiras criadas pelas crianças. A professora em suas ações, demonstrava saber os momentos em que deveria só observar as brincadeiras dos alunos, os momentos em que deveria intervir diante de conflitos surgidos e interagir com as crianças durante as brincadeiras. Observamos tal prática quando brincou de roda com as crianças no parque e em outros momentos. (ANEXO XXX, imagem 5- Brincadeira de roda com a professora.)

Quando a professora brinca de roda com as crianças, percebemos que, nessa brincadeira, há uma clara aproximação do adulto à cultura lúdica. A participação e o envolvimento do parceiro social mais experiente, ao partilhar com as crianças uma brincadeira que talvez tenha feito parte da sua infância, ampliou as experiências das crianças. E, as crianças, por sua vez, demonstram-se interessadas em aprender e a participar da brincadeira.

Em certa manhã de observação, a professora propôs às crianças a brincadeira da casinha. Observamos que a educadora, geralmente estabelece relações variadas entre a prática da brincadeira e a construção de conceitos propostos nas variadas áreas de conhecimentos propostas na educação infantil. A educadora compreende a importância do ato de brincar no desenvolvimento global da criança e no processo de ensino e aprendizagem. (ANEXO XXX, imagem 6- Brincadeira casa das letras)

A professora pede para guardarem os brinquedos e as crianças fazem uma rodinha no pátio da escola (lugar que também serve como refeitório). Uma criança que aparenta ser tímida, fica fora, mas com a insistência da professora, entra na rodinha. A professora havia comentado anteriormente sobre a rodinha na área, pois tinha o hábito de sentar com eles no chão, mas por

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

questão de higiene parou mais de fazer as rodinhas. A professora mostra recortes de jornais em forma de casa com as letras iniciais dos nomes das crianças e explica a brincadeira. Ao som da música cantada pela professora, as crianças dançarão e ao término as crianças ficarão em cima da casinha que está pregada no chão e que tem a letra do seu nome (casa feita com jornal).

Durante a brincadeira as crianças se divertem e pulam, pisando em suas letras. Algumas ficam procurando e com a ajuda da professora conseguem achá-las. Algumas casinhas ficam com duas crianças. A professora trabalha conceitos de linguagem escrita, coordenação motora, noção espacial, observação, entre outros. Também trabalha conceitos de moradia, pois pede para os alunos registrarem as suas casas com as letras dentro. A professora faz relação entre a brincadeira feita e a atividade proposta.

No desenho alguns falam que não sabem e a professora os incentiva pedindo que desenhem da sua maneira. (Diário de campo, em 25/11/15)

Consideramos interessante o fato de a educadora fazer do uso do quadro, um momento lúdico com seus alunos, ao propor a brincadeira do “número fujão”, trabalhando a percepção das crianças sobre identificação, nomeação e sequência de numerais, ainda estabelecendo relações com formas geométricas. As crianças são convidadas a resolver problemas que envolvem procedimentos de contagem.

A professora informa que farão atividades de contar e diz que brincarão de número fujão. As crianças ficam alegres e empolgadas, uma criança chega a falar para mim que estou ao lado: - É legal! Nesta atividade a professora coloca os numerais de 1(um) a 9 (nove) no quadro e pede para que as crianças marquem os números solicitados e coloquem os dedos para quantificá-los. Logo depois pede para que os alunos fechem os olhos. Logo ela apaga o número e pede para que os alunos descubram quem é o número fujão. Em determinado momento a aluna diz que o número fujão está no quadrado e logo a professora entende que falava do quadro e pergunta: - É quadrado ou retângulo? A educadora aproveita o momento para estabelecer relações com as formas geométricas (mesas, quadro, tampas redondas...) os alunos também escrevem no quadro os números fujões. (Diário de campo, em 24/11/15)

Em certo dia, a educadora contou uma história infantil com o auxílio de fantoches e percebemos que as crianças demonstraram atenção significativa. Nesta atividade proposta, observamos que muitas linguagens são desenvolvidas, entre elas, podemos citar: a linguagem matemática, linguagem verbal, linguagem intrapessoal e interpessoal, linguagem plástico-visual e linguagem cênica. Vejamos o registro:

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

Inicialmente as crianças fizeram a oração com a professora e depois cantaram a música bom dia. Logo depois a professora pede que escolham as músicas para cantar, prontamente duas meninas cantam aos olhos do pai e raridade. A professora faz relação com a atividade do dia sobre a consciência negra, pois a música fala sobre como Deus nos fez. A professora fala como as crianças são especiais e como precisam ser respeitadas cada um do jeito que é com seu cabelo, pele...

A educadora conta a história da menina bonita do laço de fita e apresenta a boneca negra e o coelho fantoche. As crianças ficam atentas e participam da história com falas sobre o pulo do coelho. Uma criança procura adiantar os fatos, pois demonstra já conhecer a história e a professora aproveita tal situação. Logo faz relação com a matemática perguntando o número de olhos, boca, nariz. Também faz relação com corpo humano, pois pede que as crianças enfeitem a boneca e coloquem fitas no cabelo (papel carmine crepom). Percebo que durante a colagem do cabelo, muitas crianças meninas dizem que farão o cabelo da lerigol e rapunzel, outras dizem que o cabelo é igual ao da mãe. Percebo que na hora da brincadeira com brinquedos, as crianças querem brincar com o coelho fantoche e chegam a brigar por ele, logo a professora intervém. Algumas crianças (duas) pegam o coelho e a boneca de pano e reproduzem parte da história perguntando: -Menina bonita do laço da fita. Quem te fez assim tão bonita? (Trecho do texto contado) (Diário de campo, 20/11/15).

A atividade com fantoches, além de ser lúdica, constitui-se como uma importante fonte de criação e imaginação, em especial, quando a atividade é proporcionada à criança com vista ao exercício da criação. A professora conduziu o trabalho, inserindo na atividade proposta elementos que pudessem provocar o interesse da criança para o desenvolvimento da linguagem cênica, pois as crianças ficaram imitando a fala dos personagens, linguagem plástico-visual, entre outras ações... (ANEXO XXX, imagem 7- História com fantoches)

Durante o período de observação, destacamos que a educadora procura envolver os alunos durante a leitura de histórias. Percebemos certa sensibilidade para reconhecer a importância do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança. (ANEXO XXX, imagem 8-Momento da história)

No momento da história “Soltando os bichos” as crianças participam imitando os animais. A professora faz indagações durante a leitura para que as crianças façam interações. Novamente a professora aproveita os animais da história para fazer relações com as letras do alfabeto (linguagem escrita). Depois as crianças vão brincar na área livre e ficam encantadas com a

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

borboletas que enfeitam os espaços. A professora fica insegura com o espaço pois tem medo que as crianças caiam, pois acha uma área insegura no 2º andar. (Diário de campo, em 24/11/15)

Observamos que em outras situações, que as crianças escolhem as músicas que seriam cantadas, sendo que algumas queriam cantar sozinhas para que os colegas fossem uma espécie de plateia. Logo após este momento, a professora direcionava a atividade do dia.

Em outro momento, a educadora resgata uma música que faz parte da vivência das crianças de periferia, para desenvolver conceitos referentes a linguagem escrita. As crianças participam da proposta com ânimo e interesse.

Na atividade do dia, a professora apresenta a letra T, contando a história de uma tartaruga e uma abelhinha, as crianças ficam atentas. A professora pede que escrevam a letra T no quadro. Percebo ludicidade em sua ação, pois as crianças gostam de escrever no quadro com o piloto da professora. A professora canta e faz o gesto da letra T, fazendo relação com um costume de frequentadores de aparelhagem, (Tupinambá), uma prática comum nas periferias de Belém. (Diário de campo, 02/12/15).

Ao término dos momentos de observação referentes a prática do educador no cotidiano de Educação Infantil, as crianças participaram da festa natalina na escola. Foi um momento muito esperado pelas crianças, pois a professora conversou por um período sobre a vinda do Papai Noel e entrega de presentes.

Hoje foi realizada o último dia de aula do ano letivo. As crianças estavam ansiosas em e em clima de festa natalina, pois a professora havia falado durante a semana anterior sobre a ida do papai Noel a escola. Todos estavam arrumados e contentes. Entraram o olharam o espaço todo decorado de acordo com o tema. Logo, começaram a brincar de roda, corrida, enquanto a programação não iniciava.

Apareceu um duende para animar a festa e as crianças foram convidadas a participar das brincadeiras propostas pelo animador. Estavam alegres e participativas. Brincaram da dança das cadeiras, dança do balão, espoca balão, entre outros. Brincaram também de sequência das palavras. (Diário de campo, 15/12/15)

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

A festa foi finalizada com o papai Noel e a entrega dos presentes. A escola favoreceu mais um momento de ludicidade, quando pensou na festa natalina com brincadeiras.

Durante o período de observação, constatamos que o brincar se fez presente em todos os dias, fossem possibilitados e propiciados pela educadora ou fossem de iniciativa livre pelas crianças.

6. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como foco, investigar sobre a natureza e o papel da brincadeira enquanto prática pedagógica na educação infantil reconhecendo o seu valor enquanto instrumento social facilitador da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar.

Assim, faz-se a discussão sobre os resultados desta investigação considerando as três principais questões de investigação: 1) O brincar está sendo visto enquanto prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança e instrumento social facilitador da aprendizagem na pré-escola? 2) Qual a percepção dos pais e educadores face a atividade do brincar na educação pré-escolar? 3) Na percepção dos educadores e pais, a escola pública dá ao brincar o lugar de destaque que conceptualmente lhe é atribuível?

Sabemos que o brincar é uma prática necessária na fase de vida da infância de toda criança, porque é fundamental para o desenvolvimento humano neste período, pois essa atividade, ao contrário da concepção de alguns adultos, é altamente séria e de profunda significação para a criança, uma vez que são seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio. A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser. (Brougère, 2010, p.62)

Como foi possível constatar através dos resultados obtidos com este estudo, a maioria dos pais e todos os educadores envolvidos no estudo, veem a brincadeira enquanto instrumento necessário para a construção de conhecimentos e desenvolvimento integral das crianças, indo ao encontro as ideias de Wajskop (2012) ao destacar que a brincadeira se torna uma ferramenta educativa fundamental na escolaridade da criança, pois esta vai se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, do pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

Os resultados indicam que a maioria dos pais consideram que o brincar contribui para a construção da aprendizagem da criança de forma significativa, assim como, entendem que tal prática ajuda bastante no desenvolvimento global das crianças. Todas as educadoras atribuem uma significativa relevância ao brincar no desenvolvimento da criança, e o seu processo na construção da aprendizagem.

Como foi possível constatar na entrevista, a coordenadora demonstra compreender a importância do brincar na efetivação de uma aprendizagem significativa e na elaboração de novos conceitos e conhecimentos pela criança, pois em sua concepção sem essas práticas, haveria apenas memorização de informações e não construção de novos conhecimentos lúdicos.

A sua visão referente ao brincar, enquanto ato educativo propiciador para o desenvolvimento e construção de conhecimentos vai precisamente ao encontro dos conceitos defendidos por Kishimoto (2011) ao afirmar que a dimensão educativa das atividades lúdicas surge quando as mesmas são intencionalmente criadas pelo adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Tais concepções também nos remetem aos estudos de Vygotsky, pois o autor defende que a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Quando a criança é bem pequena e bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter de ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. “A criança sempre se comporta, na brincadeira, além do que está habituada, além de seu comportamento diário, como se ela fosse maior do que é na realidade ” (2007, p.122).

A coordenadora considera que o educador ao elaborar o seu planejamento, deve incluir ações pautadas na ludicidade para que possa propiciar a prática do brincar em sala de aula, recuperando a ideia defendida por Wajskop (2009) em que sobre a característica

do brincar implica na elaboração de um planejamento objetivo e organização da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades e dos materiais que são propostos aos alunos apontando para as funções dos educadores nas situações lúdicas.

Autores como Brougère (2002) revelam sua estranheza ao constatar que muitos educadores dão pouca ou nenhuma importância para o brincar da criança e que, de modo geral, apresentam dificuldades em lidar com o lúdico. Como foi possível constatar a partir da leitura dos registros das observações, constatamos que a professora compreende o uso da brincadeira no contexto escolar como recurso que, além de tornar o cotidiano da sala de aula mais atraente, também, e principalmente seja vista como uma ferramenta de mediação no processo ensino e aprendizagem e possa proporcionar às crianças a construção de novos conhecimentos.

Tais práticas corroboram com Teixeira (2014) ao destacar que as atividades lúdicas criam oportunidades às crianças para que internalizem alguns conteúdos curriculares por meio daquilo que faz parte do seu cotidiano, que é o brincar. Observamos que a educadora, globalmente estabeleceu relações variadas entre a prática da brincadeira e a construção de conceitos propostos nas variadas áreas de conhecimentos propostas na educação infantil compreendendo, desta maneira, a importância do ato de brincar no desenvolvimento global da criança e no processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenha sido notória a observação de que a educadora realizou, na maioria dos dias, materiais destinados à aprendizagem de conteúdos mais escolares – matérias para atividade escrita, atividades de recorte e colagem – também ficou evidente que sempre procurava contextualizar tais atividades estabelecendo relações com a ludicidade. Observamos que a professora favoreceu vários momentos com brincadeiras enquanto parte fundamental do processo de aprendizagem das crianças. Segundo Queiroz (2006), é importante que o professor desenvolva atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que haja contribuição para o desenvolvimento infantil. Observamos que a educadora assume esta postura de incentivadora da construção de conhecimentos pelas crianças durante a prática das brincadeiras direcionadas.

Ao analisarmos às percepções dos pais e educadores face a atividade do brincar na educação pré-escolar, constatamos que os pais, assim como, os educadores conseguem visualizar o ato do brincar enquanto meio pedagógico para que as crianças aprendam de forma significativa nas diversas áreas de conhecimentos propostas na Educação Infantil, meio favorecedor de interações sociais, troca de experiências e construção de regras.

Destacamos que quase a totalidade dos pais inquiridos, veem o brincar enquanto prática pedagógica e um número reduzido considera apenas passatempo. Constatamos ainda que a maioria das educadoras evidenciam a importância significativa da brincadeira enquanto meio favorecedor de muitas interações sociais e trocas de experiências um com o outro e um número reduzido diz que há pouca interação. Todas as educadoras responderam que através da brincadeira há desenvolvimento de habilidades por parte das crianças.

Segundo Brougère (2010) por meio da brincadeira, a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamento motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças.

Os resultados mostram também que, na perspectiva da coordenadora, foi possível observar que a mesma reconhece o valor da brincadeira enquanto ferramenta fundamental para a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento das vivências dos papéis sociais, contribuindo também para maior socialização dos alunos. Vygotsky (2007), ao descrever a diferença entre o brincar e outras atividades, conclui que o brincar se define pela criação de situações imaginárias nas quais a criança assume um papel de outra pessoa, realizando suas ações e estabelecendo suas relações típicas, de modo que satisfaça desejos que na realidade não podem ser atendidos imediatamente - “A ação imediatamente. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.” (p.114)

Assim, face às possibilidades criada pela educadora em sala de aula, observamos que em vários momentos as crianças constroem situações lúdicas de faz-de-conta quando estão brincando livremente. Neste ponto queremos recuperar a ideia de Vygotsky (2007), pois deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de conhecimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.

Das observações em sala de aula referente à visão destinada à prática do brincar foi claro que a educadora percebe o brincar enquanto fomentador de respeito às regras, análise de comportamentos das crianças, interações sociais e habilidade físicas e sociais e cognitivas. O manuseio dos brinquedos influencia nas próprias relações sociais, pois crianças que aparentam ser tímidas e fechadas em algumas situações, começam a socializar-se de forma mais significativa quando estão brincando. Segundo Vygotsky (2007), o uso da imaginação, entre outras atividades lúdicas, é de grande importância e influencia no desenvolvimento cognitivo e, também, no equilíbrio emocional.

A professora relata através de conversa informal, que a prática do brincar é importante para observar os comportamentos de timidez e liderança da criança diante do grupo. Embora reconheça no brincar uma oportunidade especial de observação e diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, foi constatado na prática, que em alguns momentos, o brincar é utilizado como alternativa para manter as crianças ocupadas enquanto a professora auxilia alguns alunos no término de suas atividades.

No Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil (1998), creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas cujo projeto político pedagógico estrutura-se pela tríade *educar, cuidar e brincar*, já a criança, como todo ser humano, é concebida como “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, sendo profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”.

Sendo assim, no que diz respeito à percepção dos educadores e pais, *sobre se a escola pública dá ao brincar o lugar de destaque que conceitualmente lhe é atribuível*, verificamos que a escola dá pouco destaque a importância dessa prática em seu cotidiano. Ficou patente também que, apesar das dificuldades apresentadas na pré-escola pública inerentes a falta de espaço e estrutura físicas inadequadas à brincadeira, pouco investimento na formação do professor, a prática do brincar se faz presente no cotidiano da Educação Infantil, pois em todos os dias observados, ocorreram situações de brincadeiras, fossem livres ou direcionadas pela educadora.

A criança faz do universo do brincar a sua vida, pois ela vive em um mundo imaginário em que a brincadeira é a representação da sua realidade. Os pais parecem reconhecer a escola enquanto espaço fundamental para a formação de seus filhos, identificando a prática do brincar essencial para que isso venha acontecer. Neste contexto, ficou evidente que grande parte dos pais evidenciam que a brincadeira deve fazer parte do cotidiano escolar de forma significativa e efetivamente brincam muito com as crianças no cotidiano familiar; no entanto um número considerável ainda refere que brincam pouco, sendo a *casa* o contexto de brincadeira mais mencionado. Os pais parecem ainda considerar que a escola pública dá pouco destaque a prática do brincar no cotidiano.

Segundo Wajskop (2007), na escola, desde cedo, a criança também tem a necessidade de brincar como forma de socialização e de interação com a experiência sócio histórica, dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

A maioria das educadoras inquiridas, afirmou que brinca bastante com seus alunos no cotidiano escolar e no que se refere ao tempo destinado a essa prática em sala de aula apenas cerca de metade evidenciou favorecer esse espaço no tempo escolar de forma mais significativa. Grande parte considera que o espaço da escola é *pouco* ou *nada* propiciador para a prática do brincar.

Relativamente à formação um número reduzido de educadoras, considera que a Semec (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos de capacitação e propicia momentos de discussão e reflexão sobre a temática do brincar na educação infantil e, igualmente uma minoria considera que é dado destaque a essa prática na pré-escola pública. Ficou evidenciado também que todas as educadoras destinam um tempo e espaço para que as crianças brinquem livremente.

No que se refere às concepções do brincar na perspectiva dos órgãos de gestão (coordenação) constatamos que a brincadeira é muito valorizada na pré-escola, sendo destinado um lugar de destaque a esta prática no cotidiano com a utilização de jogos e brinquedos disponibilizados na escola para que as crianças sejam auxiliadas no processo de aprendizagem. Relativamente ao uso dos brinquedos como instrumentos propiciadores para construção de novos conhecimentos e favorecedor das relações sociais, destacamos este corroborado por Teixeira (2014) ao afirmar que, na escola, o principal propósito de utilização de brinquedos é sugerir ideias, fazer fluir a imaginação e ultrapassar os limites da criatividade.

No que se refere à dimensão física do espaço da escola, enquanto propiciador para práticas lúdicas no cotidiano, a falta de uma estrutura física adequada parece constituir um obstáculo para a efetivação da ludicidade de forma mais consistente na pré-escola, ao não existir um espaço diferenciado para a prática do brincar ser efetivada de forma mais consistente e prazerosa. Segundo Friedmann (2006) é notório que as crianças não têm um espaço para brincar, pois grande parte delas vive em condomínios, prédios, ou casas sem quintal. Por isso, encontrar na escola uma oportunidade de brincar, além de realizar as atividades curriculares, é também encontrar um espaço para o desenvolvimento saudável.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil- RCNEI (1998), descreve a organização do espaço como parte do conteúdo curricular e indica a importância deste para o processo de desenvolvimento da criança.

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

[...] a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumental fundamental para a prática educativa com as crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados ao projeto em curso. (Brasil, 1998, p.58)

Friedmann (2006) ressalta que, no cotidiano escolar, o brincar tem sido pouco presente, e é essa a questão que os investigadores da área do lúdico querem resgatar. Pensar na atividade lúdica como meio educacional significa menos o “brincar por brincar” e mais o brincar como instrumento de trabalho, como meio para atingir os objetivos preestabelecidos. “Enquanto brinca, a criança, sem saber, fornece muitas informações ao seu respeito. O brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral e trabalhar conteúdos curriculares.”(p.24)

Durante o período destinado a observação da prática pedagógica em sala de aula, ficou evidenciado que a Unidade Pedagógica não possui espaço propiciador para práticas mais significativas da brincadeira, já que não possui espaços diferenciados como parquinho, brinquedotecas, entre outros. A professora propiciou momentos lúdicos destinando tempo para a prática de brincadeiras, sendo facilitadora da disponibilização dos brinquedos e mobiliário e demais elementos da sala de aula, assim como, elementos próprios da área externa à escola. “[...] a instalação de um material rico e completo incita as crianças a construir roteiros mais ricos” (Brougère, 2004, p. 264)

Embora a estrutura não seja favorável, a efetivação de uma proposta de uma educação voltada e imersa nas práticas lúdicas, observamos que a brincadeira ocupa um lugar no cotidiano da Educação Infantil, pois em todos os dias observados, ocorreram situações de brincadeiras, fossem livres ou direcionadas pela educadora.

Kishimoto (2002) defende que o brincar é uma atividade livre, mas para que essa liberdade seja desenvolvida é essencial que tenhamos a clareza que é fundamental oferecer possibilidades de ação, e essa prática não ocorre com a demissão do adulto, mas pelas oportunidades que forem oferecidas. A professora destinou momentos significativos para a prática da brincadeira livre no cotidiano, mas também destinou

tempo de suas ações para direcionar as atividades lúdicas com objetivos de favorecer a construção de conhecimentos por parte de seus alunos relacionando o brincar com os conteúdos propostos nas variadas áreas de conhecimentos (raciocínio lógico-matemático, códigos e linguagens, natureza e sociedade...)

Conforme Junqueira Filho (2006) afirma, a articulação dos conhecimentos escolares por meio das múltiplas linguagens desenvolvidas, têm como princípio a ludicidade, o diálogo e o trabalho coletivo. As linguagens geradoras são formas de leitura e de diálogos que fazem educador e aluno serem sujeitos-leitores e objeto-linguagem um do outro por meio das interações estabelecidas, em que os educadores buscam construir um currículo que seja mais significativo, promovendo o desenvolvimento global do ser criança nas instituições de Educação Infantil.

A educadora propiciou momentos lúdicos destinando tempo para a prática de brincadeiras sendo facilitadora da disponibilização dos brinquedos e mobiliário e demais elementos da sala de aula assim como elementos próprios da área externa à escola. “ [...] a instalação de um material rico e completo incita as crianças a construir roteiros mais ricos “ (Brougère, 2004, p. 264)

A educadora em sua prática, integrou a cultura lúdica às situações educativas, ou seja, favoreceu situações de aprendizagem assegurando o interesse da criança na situação lúdica proposta. Oliveira afirma que:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que só deve observar e intervir na coordenação da brincadeira em que deve integrar-se como participante da mesma (OLIVEIRA, et al, 1992, p.102)

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, pretendeu-se olhar a natureza e o papel da brincadeira enquanto prática pedagógica na educação infantil, reconhecendo o seu valor enquanto instrumento social facilitador da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar. Procurou-se compreender se o brincar está sendo visto enquanto prática pedagógica fundamental, para o desenvolvimento integral da criança e instrumento social facilitador da aprendizagem na pré-escola e qual a percepção dos pais e educadores sobre esta prática no cotidiano pré-escolar, assim como também a percepção referente ao destaque que conceptualmente lhe é atribuível na escola pública.

A revisão da literatura permitiu conceptualizar a prática do brincar em diferentes perspectivas, como uma atividade predominante na vida da criança, sendo fonte de desenvolvimento integral e construção de conhecimentos. Autores como Wajskop (2012) e Kishimoto (2011), afirmam que as brincadeiras já faziam parte da cultura infantil e já eram utilizadas como instrumento para o ensino. Vygostky(2007) e Leontiev (2014), entre outros, evidenciaram com os seus estudos que a brincadeira assume papel importante no comportamento social da criança trazendo inúmeros benefícios, pois são desenvolvidos conceitos morais, sociais, formação de valores, socialização e comunicação.

Vygotsky (2007) destaca que cada período do desenvolvimento tem uma atividade principal. Na idade pré-escolar, essa atividade é a brincadeira. O brincar é visto como prática de suma importância para a criança, pois é através da brincadeira que ela passa a operar com significados, ou seja, confere sentido aos objetos e não apenas os manipula. Essa atividade proporciona à criança o desenvolvimento daquilo que o autor chama de funções psíquicas superiores e atua na formação na Zona de desenvolvimento proximal.

Este é um tema de grande importância no que tange à educação, pois a brincadeira também é uma ferramenta pedagógica para promover e facilitar a aprendizagem em contextos variados. Nesse contexto, verificamos a importância da prática do brincar no

contexto da pré-escola e o papel do professor enquanto mediador e propiciador desta prática em sala de aula.

Após a realização do estudo empírico com recurso a diversas metodologias e fontes de dados, uma conclusão que podemos tirar é que todos os professores e a grande maioria dos pais, consideram que a prática do brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, assim como, aliado indispensável para a construção de novos conhecimentos no cotidiano, sendo vista enquanto prática pedagógica. Os resultados evidenciam que transportar as brincadeiras, jogos e brinquedos nas vertentes lúdicas e educativas para a educação pré-escolar, significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural de modo a promover a interação, a expressão, a comunicação e a construção de conhecimentos da criança.

Neste estudo, também consideramos o papel fundamental que o coordenador escolar tem no sentido de dar suporte ao trabalho docente e compreendemos que deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola. A coordenadora também vê a brincadeira enquanto prática pedagógica fundamental para a efetivação de uma aprendizagem significativa e elaboração de novos conceitos e conhecimentos pela criança, pois em sua concepção sem essas práticas, haveria apenas memorização de informações e não construção de novos conhecimentos lúdicos. É reforçada a importância do lúdico, cabendo ao educador, ao elaborar o seu planejamento, incluir ações pautadas na ludicidade para que possa propiciar a prática do brincar em sala de aula.

Esta assumpção foi alicerçada pela identificação de relações variadas entre a prática da brincadeira na sala do pré-escolar e a construção de conceitos propostos nas variadas áreas de conhecimento na educação infantil, compreendendo o seu papel enquanto prática pedagógica presente no cotidiano pré-escolar, quer como atividade espontânea, quer como atividade orientada. Na prática pedagógica, verificou-se também a presença de atividades direcionadas com exercícios gráficos referentes as variadas áreas de conhecimentos propostas na educação infantil, sobretudo atividades que envolvem

leitura e escrita evidenciando certa forma de regularização sobre o que é importante para a criança aprender na educação infantil tendo como referência o ensino fundamental, ao invés de produzir uma pedagogia voltada para os interesses e saberes próprios da infância.

A pesquisa mostrou também que a maioria dos pais conseguem perspetivar o ato do brincar, enquanto atividade pedagógica para que as crianças aprendam de forma significativa nas diversas áreas de conhecimentos propostas na Educação Infantil, demonstrando desta maneira, que em suas concepções a brincadeira não é apenas um passatempo. Grande parte dos educadores percebem a prática do brincar enquanto meio propiciador de desenvolvimento de habilidades de forma significativa e favorecedor de interações sociais, troca de experiências e construção de regras.

Na entrevista realizada com a coordenadora, foi possível observar que a mesma reconhece o valor da brincadeira enquanto ferramenta fundamental para a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento das vivências dos papéis sociais, contribuindo também para maior socialização dos alunos.

Na prática do brincar em contexto de sala do pré-escolar, foi detectado que a educadora percebe o brincar enquanto fomentador de respeito às regras, análise de comportamentos das crianças, interações sociais e habilidade físicas e sociais e cognitivas, embora, em alguns momentos tenha perdido esta oportunidade de realizar tais registros para organizar os trabalhos ou auxiliar alguma criança no término das atividades propostas.

Os pais e educadores em sua grande maioria, compreendem a importância de a escola proporcionar esses momentos lúdicos em seu tempo e espaço. Podemos observar que os pais reconhecem a escola enquanto espaço fundamental para a formação de seus filhos identificando a prática do brincar essencial para que isso venha acontecer. A maioria dos pais vivenciam brincadeiras com seus filhos no cotidiano familiar de forma significativa, demonstrando reconhecer os benefícios inerentes a essa prática no cotidiano familiar. As educadoras também, em sua maioria, afirmaram que brincam

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

bastante com seus alunos, sendo favorecedoras desse espaço e tempo escolar de forma mais intensa no dia a dia. A maioria dos pais e educadores, consideram que a escola pública não dá o devido valor a prática da brincadeira no cotidiano pré-escolar.

Assim sendo, na percepção dos educadores e pais, a escola dá pouco destaque a importância a prática do brincar em seu cotidiano. Nesta pesquisa, ficou evidente que a escola pública não oferece boas condições para a efetivação dessa prática, sendo considerada pela maioria dos educadores, como um espaço nada propiciador para a efetivação das práticas do brincar no cotidiano.

Diante do que foi exposto, verificamos também que apesar das dificuldades apresentadas na pré-escola pública inerentes a falta de um espaço diferenciado e propiciador para ações lúdicas, estrutura físicas inadequadas à brincadeira e pouco investimento na formação do professor, a prática do brincar se faz presente no cotidiano da Educação Infantil, ainda que de forma não tão consistente, pois em todos os dias observados, ocorreram situações de brincadeiras, fossem livres ou direcionadas pela educadora.

As educadoras consideram o ato de brincar como promotor do desenvolvimento de aprendizagem da criança nas diferentes áreas de conhecimento, ideia defendida por Kishimoto (2002) ao afirmar que a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. Nesta perspectiva, a atividade lúdica que é o brincar é muito positiva para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação, esse processo traz efeitos positivos aos aspectos: corporal, moral e social.

Com essa pesquisa, constatamos que atualmente, os documentos legais defendem uma Educação Infantil como direito de todas as crianças, enfatizando que as ações educativas devem propiciar situações lúdicas no cotidiano. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23):

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Percebemos que, na prática, ainda existe muito a ser feito para que esse direito se efetive no cotidiano de forma plena e eficaz na pré-escola pública estudada, visto que muitos pais e educadores têm demonstrado o reconhecimento da importância do brincar dessa etapa educativa como contribuição para a formação do ser criança, mas enfrentam dificuldades em relação a efetivação de tais ações na prática, devido problemas enfrentados na falta de formação mais consistente e barreiras encontradas no espaço físico inapropriado.

Embora, constatemos que a prática do brincar se faz presente na pré-escola, verificamos que tais ações lúdicas poderiam ser efetivadas de forma mais consciente e plena, pois experiências, relações, brincadeiras, acontecem na sala de aula, no parque, nas salas ambientes e, trazem para as crianças significados e expressões que não são percebidos pelas professoras e, conseqüentemente, não são incorporados na prática pedagógica.

Podemos afirmar que o brincar é uma prática necessária na fase de vida da infância de toda criança, porque é fundamental para o desenvolvimento humano neste período, pois essa atividade, ao contrário da concepção de alguns adultos, é altamente séria e de profunda significação para a criança, uma vez que são seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio.

Santos (2008) afirma que o desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, como o pessoal, social e cultural, colaborando para uma boa saúde mental facilitando o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O brincar possibilita a criança situações de lógica e coerência nas suas ações, tais como pegar, sugar, bater, agarrar, desenvolvendo assim, a sua capacidade de perceber e descobrir o mundo em que vive.

A realização de um estudo desta natureza, à semelhança dos demais tem as suas limitações. Como limitações, apresentam-se questões de difícil disponibilidade de tempo por parte da investigadora para a efetivação da prática de observação em sala de aula, sendo realizadas poucas visitas ao contexto em estudo.

Destacamos que a técnica da recolha de dados por questionário, está permeada de constrangimentos, nomeadamente no que se refere ao não preenchimento de alguns campos, o que dificultou a interpretação dos dados com mais clareza.

É necessário investir significativamente em estudos e discussões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, pois se esta prática for retirada teremos uma pré-escola onde a criança perderá grandes oportunidades de desenvolver-se de maneira mais plena, pois através do brincar pode-se criar, imaginar, correr, movimentar-se, ouvir histórias e construir novos conhecimentos. Os gestores e educadores precisam estar preparados para viabilizar situações lúdicas no cotidiano pré-escolar.

Para futuros estudos, seria importante pesquisar sobre as ações político-pedagógicas que têm sido propiciadas no interior dos cursos de formação em nível superior, quanto à qualificação dos educadores que atuam na Educação infantil, pois pensamos que tais questões merecem novas investigações e considerações.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa. Escolar Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ariès, P.(1981) *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Bacha,M.N. (2002). *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis:Vozes.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Duas Cidades; Editora 34.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. e Q, J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Electrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2nº 1 (3), pp. 68-80.
- Brandão, A. C. P. e Rosa, E. C.de S. (2011). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*.2-ed-Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei n. 9.394/96. Brasília.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil (1998). MEC/Secretaria de Educação Fundamental. O Brincar - Versão Preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC,. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04mai. 2016.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).
- Brasil (1990). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 dez. 2011.

Brasil (2009). Resolução CEB nº 20, de 2009b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/edi.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

Brougère, G.(1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brougère, G. (2002). *A criança e a cultura lúdica*. In T.M. Kishimoto. (Org.), *O brincar e suas teorias*, (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010 - 8 edição revisão técnica e versão adaptada por Gisela Wajskop.

Brougère, G. (2004). *Brinquedo e Companhia*. São Paulo; Cortez.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Censara, A.B. (2002). *De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu!* In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias*. (pp. 123-138). São Paulo: Pioneira, Thomsom Learning.

Coelho, F. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha.

Corsaro, W. (2009). *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MULLER, F.; Carvalho, A.M.A. (Orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.

Dalfovo, M., Lana, R. & Silveira, A. (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, 2(4), p 01-13.

Dantas, H. (2002). *Brincar e trabalhar*. Em T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

Elkonin, Daniil (1998). *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes,.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora. Estrela.

Friedmann, A (2012). *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna.

Friedmann. (2006). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna.

FROEBEL, F. (2001). *A Educação do Homem*. Tradução: Bastos, Maria Helena Câmara. São Paulo: Editora UPF.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

GIL, A.(2002). *como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Huizinga, J. (2014) *HOMO LUDENS: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Junqueira Filho, G. de A. (2006). *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação.

Kishimoto, T.M. (2010) *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. (Documento de consulta pública). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em 10/12/2010.

KISHIMOTO, T. M. (1993). *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kishimoto (2002). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
Kishimoto, T.M. Frobel e a concepção de jogo. In: _____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

Kishimoto, T.M. (1992) *Jogo, a criança e a educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo,. (Tese Livre Docência).

Kishimoto, T.M. (1999) *O jogo e a educação infantil*. In: _____. (Org.). *Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, p.13-43.

Kishimoto, T. (2001). *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. **Educação e Pesquisa**, v.27, n 2, p.229 a 245, São Paulo,.

Kishimoto, T. (org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez,.

Kramer, S.; Nunes, M. F. R.; Corsino, P. (2011) *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr.

- Kramer, S. (2011). *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. 9 ed. São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann JR., M. (2007). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Kuhlmann JR., M. (2001). *O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX*. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).
- Leontiev, A.N. (2014). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: Vigostki, L.S.; Lúria, A.R.; Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 12ª edição, p. 59-83.
- Leontiev, A.N. (2014). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOSTKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 12ª edição, p. 119-142.
- Levin, E. (2001). *A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Marconi, M. de A.; LAKATOS, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Martins, L. M. (2009). *O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos*. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Campinas: Alínea, p. 93-121.
- Melles de Oliveira, G.G. (2005). *Brincando com sucata: a espontaneidade em jogo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Moreira, A. F.; Silva, T. T. da (Orgs.). (2006). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Moyles, J.R (2002). *Só brincar O papel do brincar na educação infantil*; trad. Maria Adriana Veronese- Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moyles, J. R. et al. (2006). *A excelência do brincar*. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Minayo M.C. de S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo.

Oliveira, L., P. A., & S., R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.

Oliveira, Z. et al. (1992). *Creche: crianças, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, Z. de M. R. de. (1998) *Jogos de papéis: uma Perspectiva para Análise do Desenvolvimento Humano*. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,.

Oliveira, Z. (2011). *Jogos de papeis*. São Paulo : Cortez.

Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo :Cortez,.

Oliveira, V. B. de (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*, Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M.L. (2006). *Escola não é lugar de brincar?* In: ARANTES, V.A. (Org.) *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, p.75-102.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.

Oliveira, Z.R. (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Piaget, J. (2013) *A Formação social do símbolo na criança*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica.

Pino, M. D.; Mendoza, F. M. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación pré-escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pinto, M. R.. (2003). *Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico*. São Paulo: Arte & Ciência.

Pinto, U. de A. (2011). *Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo : Cortez.

Prado, P.D. (1998). *Quer brincar comigo?* Pesquisa, brincadeira e educação infantil em pré-escolares-relato de uma experiência. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, p.179.

Queiroz, N. L. N. de; Maciel, D. A.; Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia (Ribeirão Preto) [online], v. 16, n. 34, p. 169-179. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto – Legis Editora Santos, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, V. G. da, Peres, R. G. (2012) *Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão*. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez.

Sommerhalder, A; Alves, F.D. (2011). *O jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. 1 ed.-Curitiba, PR: CRV,

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, S. R. de O. (2014). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca*. 7ª ed. RJ: Wak Editora,

Torres, L. L. (2005). *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez.

Triviños, A. (1992). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, M.S. (2006) OUSAR BRINCAR. In: Arantes, V.A. (Org.) *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, p.57-74.

Vasconcelos, M. S. (2002) *Brinquedo, Aprendizagem e o Desenvolvimento da Inteligência Reflexiva*. Temas em Educação I – Livro das Jornadas 2002. Curitiba: Futuro.

Vial, J. (1981) *Jeu et éducation: Les ludothèques*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L. S.; Luria, A.R., Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, e desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª edição. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente*. 7, ed. São Paulo: Martins Forte, Editora LTDA.

Wajskop, G. (2009). *O brincar: 0 aos 6 anos*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf,

Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil*. 9.ed-São Paulo: Cortez.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. Em: Bernard Spodek (Org.), Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zanluchi, F.B.(2005). *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação*. Londrina: O autor.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

APÊNDICE B – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PAIS

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O questionário abaixo é parte integrante de um estudo referente a dissertação de mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa. Os dados do questionário serão somente empregados para o referido trabalho, sendo garantidos o anonimato e confidencialidade dos mesmos.

Parte I

Dados Pessoais: _____

Sexo _____ Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de serviço na educação infantil: _____

1) Parte II

1. Você vê a prática do brincar como ferramenta importante para o desenvolvimento e educação escolar da criança?
 Muito Um pouco Nada
2. Você brinca com seus alunos?
 Muito Um pouco Nada
3. Você destina algum tempo para a utilização de brinquedos e brincadeiras em sua sala de aula?
 Muito Um pouco Nada
4. Você pretende atingir fins pedagógicos quando planeja a efetivação de brincadeiras com seus alunos?
 Muito Um pouco Nada
5. Com a efetivação das brincadeiras há o desenvolvimento de habilidades?
 Muito Um pouco Nada
6. Consegue estabelecer relações entre as propostas de brincadeiras e áreas de conhecimento propostas na educação infantil?

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

- Muito Um pouco Nada
7. Seus alunos brincam espontaneamente?
- Muito Um pouco Nada
8. As crianças interagem e trocam experiências umas com as outras quando brincam?
- Muito Um pouco Nada
9. O espaço da escola é propiciador para a prática do brincar?
- Muito Um pouco Nada
10. O brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagens infantis?
- Muito Um pouco Nada
11. A Semec (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos de capacitação e propicia momentos de discussão e reflexão sobre a temática do brincar na educação infantil?
- Muito Um pouco Nada
12. Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?
- Muito Um pouco Nada

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O guia de entrevista abaixo é parte integrante de um estudo referente a dissertação de mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa. Os dados da entrevista serão somente empregados para o referido trabalho, sendo garantidos o anonimato e confidencialidade dos mesmos.

Parte I

Dados Pessoais: _____

Sexo _____ Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de serviço na educação infantil: _____

Parte II

1. Enquanto coordenadora você vê a prática do brincar como ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança?
2. Como são estabelecidas as relações entre a prática de brincadeiras e construção de conhecimentos nas diversas linguagens propostas na educação infantil?
3. Qual o papel da coordenação na efetivação do brincar enquanto prática pedagógica na pré-escola?
4. Qual o lugar da brincadeira na proposta educacional da escola?
5. Em sua opinião, os brinquedos lúdicos podem contribuir para a construção do conhecimento da criança e como você vê o uso desses componentes no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social das crianças?
6. Em sua opinião, se não ocorrer envolvimento da criança com as brincadeiras, bem como jogos e os diversos brinquedos, haveria construção de conhecimento por parte da criança?
7. A escola apresenta espaço propiciador para práticas lúdicas no cotidiano?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PAIS

O questionário abaixo é parte integrante de um estudo referente a dissertação de mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa. Os dados do questionário serão somente empregados para o referido trabalho, sendo garantidos o anonimato e confidencialidade dos mesmos.

Parte I

Dados Pessoais: _____

Sexo _____ Idade: _____

Formação Profissional: _____ Escolaridade: _____

Situação Profissional: _____

Parte II

1. Qual a idade da criança? Ela está matriculada na escola?
.....
2. Em sua opinião, o que a criança deve aprender na escola?
.....

3. Na sua visão, a brincadeira deve fazer parte da rotina na pré-escola?
()Muito ()Um pouco ()Nada
4. O brincar contribui para a aprendizagem da criança?
()Muito ()Um pouco ()Nada
5. Você brinca com a criança no cotidiano familiar?
()Muito ()Um pouco ()Nada
6. Cite alguns espaços onde a criança brinca no cotidiano?
.....

7. O ato do brincar ajuda no desenvolvimento da criança?

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

()Muito ()Um pouco ()Nada

8. Como você vê a prática da brincadeira na pré-escola?

()Uma atividade pedagógica () Um passatempo

9. Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?

()Muito ()Um pouco ()Nada

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO 1-CHECKLIST DA CE

ANEXO 2- DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO 4-PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA O ESTUDO NA
INSTITUIÇÃO

ANEXO 5- PARECER APROVADO DA COMISSÃO DE ÉTICA

ANEXO 6- ENTREVISTA À COORDENADORA

ANEXO 7-RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS
EDUCADORES

ANEXO 8- RESULTADO DO QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS
PAIS

ANEXO 09 - IMAGENS DAS PRÁTICAS DO BRINCAR

ANEXO 1-CHECKLIST DA CE

Checklist da CE

Instruções: Colocar uma cruz (X) no quadrado respectivo, indicando que o documento/conteúdo em causa integra a documentação enviada para apreciação ou não (apenas se tal não se aplicar ao projeto em questão).

Anexo	Elementos a incluir nos projetos para apreciação pela CE	Não se aplica
X	1. Objectivos da investigação	
X	2. Participantes	
X	3. Cópia dos instrumentos, com referência à sua articulação com os objetivos da investigação	
	4. Autorização para a utilização dos instrumentos por parte do(s) seu(s) autor(es)	X
X	5. Descrição detalhada do procedimento de acesso aos participantes do estudo e da obtenção do consentimento informado dos próprios ou dos tutores legais dos mesmos	
X	6. Descrição detalhada do procedimento de aplicação dos instrumentos, incluindo referência às formas como serão garantidos o anonimato (caso esteja em causa) e a confidencialidade	
X	7. Descrição detalhada da forma como os registos de som ou de imagem serão obtidos e guardados e ainda como será obtida autorização dos participantes/tutores legais para o efeito	
X	8. Cópia do formulário de consentimento informado da UFP	
X	9. Carta do orientador, atestando ter conhecimento e dar o seu acordo	

Nome e assinatura do proponente: Marianne da Cruz de Carvalho
Francine da Cruz de Carvalho

ANEXO 2- DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) -----

Responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que lhe seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: ____/____/200__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo)

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Marianne da Cruz de Carvalho

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 5- PARECER APROVADO DA COMISSÃO DE ÉTICA



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

*Das conhecimentos à
cultura e Orientadora),
de Gomes
19/12/2014*

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 17 de Dezembro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação (Administração Escolar e Administração Educacional), de Marianne da Cruz Carvalho, intitulado "A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que:

- seja obtida a autorização da instituição onde o estudo vai ser realizado.
- o formulário de consentimento informado a utilizar seja o modelo que não prevê autorização para captação de imagem ou de som, visto que o estudo não o prevê.

Recorda-se ainda que, em ordem a garantir o anonimato, é absolutamente necessária a separação entre os questionários preenchidos e os registos das entrevistas, e os formulários de consentimento informado assinados, bem como o armazenamento de todos estes elementos de forma que garanta a impossibilidade de emparelhar os registos com os consentimentos informados assinados.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

UBI: 502.959.002 - Rua "Correção" 76 - Universidade da Região - Universidade de Porto

REITORIA - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - | Faculdade de Ciência e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T +351 22 507 1300 - F +351 22 550 0269 - geral@ufp.pt
| Faculdade de Ciências da Saúde - | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T +351 22 507 4630 - F +351 22 507 4637 - R. D. Almeida 334 - 4200-253 Porto - Portugal
T +351 22 509 6371 - geral.saude@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garça - R. Conde de Berrizandos - 4990-078 Ponte de Lima-Portugal - T +351 258 741 026 - F +351 258 741 412 - geral.palma@ufp.pt

ANEXO 6- ENTREVISTA À COORDENADORA

INVESTIGADORA- Enquanto coordenadora você vê a prática do brincar como ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança?

Sim, através do brincar a criança vivencia vários papéis sociais e consegue se desenvolver integralmente.

COORDENADORA- Como são estabelecidas as relações entre a prática de brincadeiras e construção de conhecimentos nas diversas linguagens propostas na educação infantil?

Ao planejar suas atividades, certamente o educador pensará no lúdico em suas atividades do cotidiano com os alunos, pois através do brincar é possível trabalhar os diversos conteúdos e construir novos conhecimentos junto aos alunos.

INVESTIGADORA- Qual o papel da coordenação na efetivação do brincar enquanto prática pedagógica na pré-escola?

A coordenação ao realizar o planejamento com os docentes pode inserir e priorizar atividades lúdicas no fazer pedagógico na escola como por exemplo um teatro de fantoches na escola, aulas passeio com os alunos com o objetivo de conhecer melhor nossa cidade, promover feiras culturais...

COORDENADORA- Qual o lugar da brincadeira na proposta educacional da escola?

A brincadeira tem um lugar de destaque na proposta educacional de nossa escola, pois trabalhamos focando também o lúdico no fazer pedagógico.

INVESTIGADORA- Em sua opinião, os brinquedos lúdicos podem contribuir para a construção do conhecimento da criança e como você vê o uso desses componentes no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social das crianças?

COORDENADORA- Sim, o lúdico dá uma valiosa contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois proporciona no dia a dia a aquisição de novos conhecimentos e uma maior socialização entre os alunos.

INVESTIGADORA-Em sua opinião, se não ocorrer envolvimento da criança com as brincadeiras, bem como jogos e os diversos brinquedos, haveria construção de conhecimento por parte da criança?

Não, na minha opinião não haveria construção e nem aquisição de novos conhecimentos para os alunos sem o envolvimento das crianças nas brincadeiras e no contato com os brinquedos e jogos. Haveria sim, uma memorização de um conhecimento já estabelecidos na sociedade, mas não aquisição de novos conhecimentos.

COORDENADORA- A escola apresenta espaço propiciador para práticas lúdicas no cotidiano?

Infelizmente nossa escola tem uma estrutura física inadequada e deixa a desejar no espaço físico para atividade lúdica com nossas crianças. Ressaltamos que estamos num prédio residencial que foi adaptado pela secretaria de educação para servir a comunidade como escola.

ANEXO 7-RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EDUCADORES

QUESTÕES	MUITO	POUCO	NADA	NÃO RESPONDEU
1.Você vê a prática do brincar como ferramenta importante para o desenvolvimento e educação escolar da criança?	7 100%			
2.Você brinca com seus alunos?	6 85,7%	1 14,3%		
3.Você destina algum tempo para a utilização de brinquedos e brincadeiras em sua sala de aula?	4 57,1%	3 42,9%		
4.Você pretende atingir fins pedagógicos quando planeja a efetivação de brincadeiras com seus alunos?	7 100%			
5.Com a efetivação das brincadeiras há o desenvolvimento de	7 100%			

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

habilidades?				
6. Consegue estabelecer relações entre as propostas de brincadeiras e áreas de conhecimento propostas na educação infantil?	7 100%			
7. Seus alunos brincam espontaneamente?	7 100%			
8. As crianças interagem e trocam experiências umas com as outras quando brincam?	6 85,7%	1 14,3%		
9. O espaço da escola é propiciador para a prática do brincar?		2 28,6%	4 57,1%	1 14,3%
10. O brincar contribui para o desenvolvimento e aprendizagens infantis?	7 100%			
11. A Semec (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos de	1 14,3%	5 71,4%	1 14,3%	

A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola

capacitação e propicia momentos de discussão e reflexão sobre a temática do brincar na educação infantil?				
12.Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?	2 28,6%	3 42,8%	2 28,6%	

ANEXO 8- RESULTADO DO QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PAIS

QUESTÕES	MUITO	POUCO	NADA	NÃO RESPONDEU
3-Na sua visão, a brincadeira deve fazer parte da rotina na pré-escola?	10 52,63%	9 47,37%		
4-O brincar contribui para a aprendizagem da criança?	16 84,21%	3 15,78%		
5-Você brinca com a criança no cotidiano familiar?	11 57,89%	8 42,10%		
7-O ato do brincar ajuda no desenvolvimento da criança?	17 89,47%	2 10,52%		
9-Na sua percepção, a escola pública dá ao brincar o destaque que lhe é devido?	8 42,10%	11 57,89%		

ANEXO 09 - IMAGENS DAS PRÁTICAS DO BRINCAR



Imagem 1-Brincadeira livre na área do refeitório



Imagem 2- Brincadeira de mãe e filha



Imagem 3- Brincadeira com blocos de encaixe.



Imagem 4-Brincadeira com a areia



Imagem 5- Brincadeira de roda com a professora.



Imagem 6- Brincadeira casa das letras



Imagem 7- História com fantoches



Imagem 8-Momento da história