

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - *CAMPUS TRÊS LAGOAS*

FABRÍCIA SOARES DE ARAUJO SÁ

**PERSPECTIVAS DO BRINCAR EM INSTITUIÇÕES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): UM ESTUDO  
BIBLIOGRÁFICO**

TRÊS LAGOAS – MS

2021

**FABRÍCIA SOARES DE ARAUJO SÁ**

**PERSPECTIVAS DO BRINCAR EM INSTITUIÇÕES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): UM ESTUDO  
BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues

TRÊS LAGOAS – MS

2021

## **FABRÍCIA SOARES DE ARAUJO SÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues  
(UFMS-CPTL)  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Alberto Vicente de Oliveira  
(UFJ)  
Membro titular externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ione Nogueira da Silva Cunha Nogueira  
(UFMS-CPTL)  
Membro titular interno

Três Lagoas, 11 de maio de 2021.

Dedico este trabalho aos meus filhos, fonte de amor e inspiração; motivo pelo qual me proponho a lutar diariamente, na esperança de vivermos dias melhores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder o dom da vida, a graça, inspiração e perseverança de partir em busca de meus objetivos.

Aos meus pais, em especial à minha mãe (*in memoriam*) que não mediu esforços, lágrimas e suor para que eu trilhasse o caminho dos estudos, mas que, infelizmente, não está presente no plano terrestre para acompanhar mais esta etapa em busca do conhecimento. Ao meu pai que mesmo a distância acompanhou os meus passos, sempre com palavras de incentivo e orações. À minha “mãe-drasta” Denize, por acreditar e incentivar os meus projetos.

Aos meus filhos Vitória, Walter Neto, Maria Clara e “filha-irmã” Beatriz, meus maiores e melhores motivos para seguir em frente; minha eterna gratidão por suportarem minha ausência e minhas falhas maternas no decorrer deste processo.

Ao meu companheiro Walter, que esteve ao meu lado incentivando-me a seguir em frente, mesmo diante de tantos desafios.

À minha avó Djanira, sinônimo de resistência e luta, e aos meus tios Jair e Juracy, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

À minha cunhada Elaine (*in memoriam*), uma das minhas fontes de exemplo, perseverança, determinação, amor e luta pela educação pública de qualidade. Que vibrou comigo no processo de ingresso ao Mestrado, mas quis a vida que não me acompanhasse até o final.

À minha orientadora Sílvia, que teve uma paciência gigante, mesmo diante de minhas inúmeras dificuldades não desistiu de me auxiliar e orientar no caminho da pesquisa.

Às minhas companheiras de trabalho, em especial, Ana Carolina, Suzana, Micaele, Nicolle, Érica e Jaqueline, pessoas especiais que me deram suporte e supriram minha ausência no espaço de trabalho.

E, por fim, aos professores que alicerçaram minha caminhada educacional.

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, inserida na linha de pesquisa “Educação, Infâncias e Diversidades”. A investigação teve como objetivo compreender quais as concepções do brincar na Educação Infantil, especificamente na creche. Para tal, são discutidas em teses e dissertações, produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação brasileiros. Para o levantamento dos dados usamos como fonte exclusiva a BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, por configurar-se como um banco de dados completo e com informações seguras. Para tanto foi usado como recorte temporal o período de 1999 a 2018. Justificado por marcar dois momentos fundamentais na construção da história da Educação Infantil brasileira, a saber: o ano de 1999 em que foi instituída a primeira versão das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e 2018 com a aprovação dos textos que compõem a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, hoje documento que tem orientado as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Desta forma, a presente investigação enquadra-se como uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo estado do conhecimento que, para o levantamento dos dados, usou os seguintes descritores: brincar (es), brincadeira (s), ludicidade/lúdico, brinquedo, jogos, creche, berçário, educação infantil e educação da primeiríssima infância, de forma cruzada e isolada. Na seleção e organização dos trabalhos encontrados chegou-se ao número final de quatro produções que atenderam a todos os critérios estabelecidos, compondo, assim, o material de análise. A partir das análises foi possível observar que existem poucas pesquisas envolvendo o brincar, em especial na creche, sendo que os trabalhos existentes estabelecem como foco o brincar, no entanto, os sujeitos são crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos. A escassez de pesquisas fica evidenciada pelo número reduzido de trabalhos selecionados e pela distribuição destes, em apenas duas regiões; são dados que denunciam a carência de estudo com lócus no nível creche, denotando uma certa desvalorização no que se refere ao brincar no espaço de instituições de atendimento à primeiríssima infância.

**Palavras-chave:** Importância do Brincar. Estado do Conhecimento. Brincar na Creche.

## ABSTRACT

This research was developed with the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Três Lagoas Campus, inserted in the research line “Education, Childhood and Diversities”. The investigation aimed to understand what are the conceptions of playing in Kindergarten, specifically in daycare. To this end, they are discussed in theses and dissertations, produced in Brazilian Postgraduate Education Programs. For data collection, we used the BDTD – Digital Library of Theses and Dissertations as an exclusive source, as it is configured as a complete database with secure information. For this, the period circumscribed of 1999 to 2018 was used for works search, justified for marking two fundamental moments in the construction of the history of Brazilian Early Childhood Education, namely: the year 1999 when the first version of the DCNEI – National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and 2018 with the approval of the texts that make up the BNCC – Common National Curriculum Base, today a document that has guided the pedagogical practices of Early Childhood Education. Thus, the present investigation is framed as a qualitative research of the state of knowledge type that, for data collection, used the following descriptors: play(s), play(s), playfulness/playfulness, toy, games, daycare, nursery, early childhood education and early childhood education, in a crossed and isolated way. In the selection and organization of the works found, the final number of four productions that met all the established criteria was reached, thus composing the material for analysis. From the analysis, it was possible to observe that there is little research involving playing, especially in daycare, and the existing works focus on playing, however, the subjects are children aged between 3 and 5 years. The scarcity of research is evidenced by the small number of found works and their distribution in only two regions; these are data that denounce the lack of study with a locus at the daycare level, denoting a certain devaluation with regard to playing in the space of institutions that care for very early childhood.

Keywords: Importance of Play. State of Knowledge. Play in the Daycare.



## **LISTA DE SIGLAS**

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 DIFERENTES OLHARES SOBRE O BRINCAR .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Sob a ótica filosófica – Froebel .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Sob a ótica psicológica – Vygotsky .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Sob a ótica psicológica – Wallon .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4 Sob a ótica psicológica – Piaget .....</b>	<b>26</b>
<b>2.5 Sob a ótica socioantropológica .....</b>	<b>30</b>
<b>3 O BRINCAR COMO DIREITO ASSEGURADO LEGALMENTE .....</b>	<b>34</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Apresentação dos dados .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Análise dos trabalhos selecionados .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1 Dissertação I .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.2 Dissertação II .....</b>	<b>56</b>
<b>4.2.3 Dissertação III .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2.4 Dissertação IV .....</b>	<b>66</b>
<b>4.3 Entrelaçando os achados nas pesquisas .....</b>	<b>71</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o diálogo sobre o contexto infantil e o brincar enquanto concepção inerente ao desenvolvimento infantil têm conquistado destaque no cenário das pautas científicas e investigações, sobretudo nas diferentes áreas do conhecimento.

Por acreditar<sup>1</sup> que o brincar constitui o eixo basilar da cultura e do desenvolvimento infantil é que traço esta pesquisa, com intuito de mapear e analisar as investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação relacionadas ao brincar, com a pretensão de identificar as concepções adotadas que norteiam o reconhecimento do brincar no âmbito educacional, principalmente, na creche.

Vale ressaltar que a proposta de pesquisa surgiu a partir das inquietações que me rodeiam desde a infância e, a posteriori, enquanto profissional da Educação Infantil, a partir de experiências vivenciadas como estagiária, professora, coordenadora pedagógica e, atualmente, como diretora.

Posso dizer que o contexto e a vontade de participar de práticas pedagógicas foram inseridas em minha vida na infância, pois aos 9 anos presenciando as dificuldades de uma vizinha, penso ter realizado minha primeira “intervenção pedagógica”. Recorri ao contexto lúdico na tentativa de favorecer a aprendizagem da minha coleguinha “Papá” (Cristina); preparei um cantinho (que idealizava como sala de aula) no fundo do quintal, transformando o encosto de uma cadeira velha (da cor vermelha) em lousa e da escola eu trazia os tocos de giz que pedia para a professora ao final das aulas. Entre as brincadeiras de casinha, boneca, “bete” e outras, um momento era reservado para a escolinha. Essa foi a maneira que encontrei para tentar minimizar as dificuldades que presenciava. Assim, fui ensinando à “Papá” as letras que formavam o seu nome, depois alguns números e até mesmo os conceitos básicos de adição e subtração, que eu havia construído durante as aulas.

Ademais, passado o período da infância fui me aventurar como catequista com uma turminha intitulada pré-catequese. Ali buscava inserir, de forma lúdica, os ensinamentos da religião Católica. Minha turminha era bastante requisitada, uma vez que as crianças gostavam de participar das atividades de cunho lúdico, que mesmo com minha inexperiência buscava desenvolver por meio de jogos, músicas e brincadeiras.

---

<sup>1</sup>Para a elaboração do trabalho fiz a opção de escrevê-lo na primeira pessoa do plural, porém nesta secção (introdução) farei uso da primeira pessoa do singular, pelo fato de abordar questões íntimas que justificam as inspirações e inquietações que me aguçam a trilhar os caminhos da pesquisa científica.

Aos 19 anos, ingressei no o curso de Pedagogia na UFMS/CPTL; com a graduação, surgiu a possibilidade do estágio remunerado em uma instituição de Educação Infantil privada. Posso afirmar que este período foi um dos mais importantes e significativos para minha formação profissional, convívio com profissionais competentes, dada a formação continuada ofertada pela instituição, bem como a oportunidade de vivenciar e aprender com duas pessoas que serviram e servem como exemplo e fonte de inspiração.

A primeira, a professora Iraci Ianhaes, que demonstrava em seu olhar um brilho todo especial, uma profissional sem igual, que exercia, de fato, a função social da Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada criança. Quanta dedicação e amor foi possível presenciar; foram dois anos estagiando com a mesma professora, período que enriqueceu minha formação, por oportunizar a experiência, a possibilidade de associar a teoria apresentada na graduação e a vivência do “chão” da escola.

A segunda, à polivalente diretora e coordenadora pedagógica Luzimayre Banegas, que desenvolvia com maestria as funções que ora acumulava, com um senso de criticidade e conhecimento que auxiliava seus professores, contribuindo para o crescimento profissional de forma tão competente que até os “puxões de orelhas” eram sutis e saíamos de sua sala com o sentimento de gratidão. Com Luzimayre ampliei a construção do conceito de Educação Infantil e da necessidade de propiciar às crianças momentos significativos, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e produtoras de conhecimento e cultura.

O término do estágio, no final do ano de 2005, ocorreu de forma simultânea com a conclusão da graduação e com a oportunidade de participar de um processo seletivo para professores na mesma instituição que estagiei. Fui aprovada e permaneci na iniciativa privada até o ano de 2010, quando assumi o concurso público municipal como professora de Educação Infantil.

No âmbito público tive a oportunidade de continuar vivenciando a Educação Infantil, bem como experienciar a docência nas séries iniciais de alfabetização. Em 2012, também por meio de concurso público, passei a vivenciar um novo momento em minha jornada profissional, desta vez como especialista em Educação em uma escola de Ensino Fundamental, por um pequeno espaço de tempo, pois o desejo pela Educação Infantil falou mais alto, assumi, então, a coordenação de uma creche, instituição que tive a oportunidade de vivenciar desde seu projeto de criação, além de espaço que acompanho com carinho e dedicação hoje na função de diretora.

Experienciar os diferentes segmentos aguçaram o desejo de estudar, pesquisar e, de certa forma, contribuir para com a qualidade da Educação Infantil, enaltecendo-a como um

espaço promotor do desenvolvimento infantil, permeado por práticas que valorizem e reconheçam o brincar como um direito da criança.

A investigação tem como recorte o segmento creche, etapa que dedica o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas<sup>2</sup>, justifico tal opção pelo fato de considerar a importância de se investigar, discutir o bebê como sujeito de direitos, que precisa ter suas especificidades reconhecidas e atendidas, tanto na esfera legal, institucional como no campo científico.

Desta forma, a presente pesquisa foi desenvolvida traçando como objetivo geral, mapear as dissertações e teses sobre o brincar no contexto da Educação Infantil, especificamente, a creche e, ainda, como objetivos específicos: realizar um balanço quantitativo das teses e dissertações que têm como objeto o brincar no contexto da creche; verificar e discutir as concepções e abordagens teórico-metodológicas adotadas nas teses e dissertações encontradas; e, identificar e discutir as tendências das discussões e resultados apresentados nos estudos encontrados.

O trabalho está organizado em quatro seções, incluindo a “introdução”. Posto isto, na segunda seção, apresento o brincar a partir de diferentes perspectivas teóricas, sob a ótica dos variados campos científicos. Na terceira seção, retrato o brincar como um direito da criança, para este movimento procurei pontuar de forma historiográfica os avanços da criança enquanto sujeito de direitos. Na quarta seção, explicito o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, o quadro de dados obtidos através do estudo bibliográfico desenvolvido a partir da perspectiva do estado do conhecimento, a análise individual das produções selecionadas, desenvolvidas à luz da técnica de análise de conteúdo da vertente francesa (BARDIN, 1977). Seguida de uma revisão comparativa, destacando as concepções adotadas, esse movimento intitulamos por “Entrelaçando os achados nas pesquisas” e encerramos com as “Considerações finais”.

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada pela “Base Nacional Curricular Comum”, para se reportar aos bebês (0 a 1 ano 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

## 2 DIFERENTES OLHARES SOBRE O BRINCAR

Esta seção se ocupa em apresentar o brincar a partir de diferentes abordagens epistemológicas, além de abarcar as perspectivas legais que amparam e reconhecem o brincar como elemento fundamental da prática pedagógica.

Em um primeiro momento abordaremos concepções teóricas sobre o brincar, não só em múltiplas vertentes epistemológicas, mas também abordadas em diferentes áreas do conhecimento. Diante do grande número de teóricos que tratam o tema, faremos aqui uma seleção das concepções mais recorrentes em teses e dissertações referendadas em documentos legais.

Posto isto, organizamos a seleção a partir de três áreas do conhecimento, das quais destacamos alguns autores. No campo filosófico recorreremos às concepções de Froebel; no psicológico, buscamos as contribuições de Vygotsky, Piaget e Wallon e no campo socioantropológico selecionamos o teórico Brougère.

Justificamos a opção pela apresentação dessas diferentes vertentes do brincar, assim como pela crença de que tais concepções representam importantes marcos na construção histórica do reconhecimento e valorização da criança como centro do processo pedagógico. De forma complementar ao processo de construção histórica da criança, retrataremos, também, parte da legislação que reconhece o brincar como um direito, contando com documentos legais que normatizam e orientam a Educação Infantil.

Reconhecendo o caráter polissêmico do termo brincar, que constitui o cerne de nossa pesquisa, recorreremos a Dantas (2002) que nos esclarece que brincar e jogar são termos distintos em português, contudo fundidos no francês (*jouer*) e no inglês (*play*); no entanto, brincar é anterior a jogar, por caracterizar uma conduta social que prevê regras, enquanto que o brincar pressupõe uma forma mais livre e individual. Já o termo lúdico abrange às duas definições, a individual e a livre, da mesma maneira que a coletiva, considerando as regras estabelecidas.

Para complementar a discussão sobre a polissemia dos termos investimos, não obstante, ao movimento etimológico, com a finalidade de investigar a raiz das palavras brincar, jogo e lúdico, termos estes que são empregados nas diferentes teorias como sinônimo de brincar. Faz-se necessário destacar que o caráter polissêmico do termo acaba sendo acentuado em decorrência das traduções realizadas a partir das obras originais das teorias.

Brincar, palavra que tem sua origem no latim *vinculum*, que quer dizer laço, algema, que deriva do verbo *vincere*, que significa prender, seduzir, encantar. Em contrapartida, o

dicionário Aurélio (2003) apresenta o significado da palavra brincar como: “divertir-se, recriar-se, entreter-se, distrair-se, folgar”.

Jogo, etimologicamente também derivada do latim *jocus*, que significa gracejo, brincadeira, divertimento; definida no “Dicionário Aurélio” como: “atividade física ou mental fundada em um sistema de regras que definem a perda ou o ganho” ou simplesmente “passatempo”.

Já a palavra lúdica é um adjetivo masculino também com origem no latim *ludos*, que se refere a jogos e divertimento; sendo descrita no “Dicionário Aurélio” como adjetivo relacionada a jogos, brincadeiras, atividades criativas; ademais fazer referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas, além de ter o divertimento acima de qualquer outro propósito; divertido.

Ressaltamos que agregamos o caráter polissêmico das palavras empregadas pelos autores abordados com o uso de terminologias distintas, na medida em que as perspectivas teóricas coadunam no que diz respeito à importância do contexto lúdico no processo de desenvolvimento humano quanto às diferentes culturas e períodos históricos.

Com esse espírito é que iniciaremos, a seguir, a apresentação de concepções teóricas, que englobam o brincar a partir de diferentes perspectivas.

## 2.1 Sob a ótica filosófica – Froebel

A primeira concepção que abordaremos é a de Friedrich Froebel,<sup>3</sup> cuja opção se justifica pelo fato histórico de ser ele o precursor da defesa do jogo como elemento imprescindível da prática pedagógica.

Neste sentido Arce (2004, p. 13) corrobora:

Froebel foi pioneiro ao reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão do mundo. Segundo Froebel o jogo seria também a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância, que para ele é o período mais importante da vida humana, um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

A concepção froebeliana estabelece estreita relação do desenvolvimento humano com o divino (Deus), com a natureza e com a representação simbólica, considerando a infância como período fértil para a harmonização da tríade (Deus, natureza, homem); e a criança como fonte de pureza e a autêntica representação do divino na Terra (ARCE, 2004; KISHIMOTO

---

<sup>3</sup>O alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância para a formação do homem, sendo o fundador do primeiro jardim de infância.

2002).

Reforçando a ideia da representação simbólica arraigada em sua teoria, Froebel compara as crianças a sementes que necessitam de cuidados (cultivo) para desenvolverem-se. Desenvolvimento este reconhecido por estágios evolutivos que ocorrem de modo gradual e contínuo, resultado da exteriorização do interno (KISHIMOTO, 2002).

Se procuramos a razão interna para esse elevado significado simbólico dos diferentes fenômenos individuais da Natureza, particularmente nas fases do desenvolvimento dos objetos naturais em relação ao estágio de desenvolvimento humano, nós a encontramos no fato de que a Natureza e o homem têm suas origens em um mesmo ser eterno, e que seus desenvolvimentos acontecem de acordo com as mesmas leis, somente em estágios diferentes. Assim a observação da Natureza, e a observação do homem em comparação e em conexão com os fatos e fenômenos do desenvolvimento geral da humanidade, são mutuamente explicativos, e mutuamente levam ao conhecimento profundo uns dos outros. (FROEBEL, 2010, p.160-161).

Por acreditar que o indivíduo traz consigo potencialidades humanas, Froebel defende o estímulo destas desde a tenra idade: “[...] a criança precisa aprender cedo o centro de todos os seus poderes e membros, para pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com os seus próprios olhos”. (FROEBEL, 1912, p. 21).

Neste sentido, a criança é reconhecida como um sujeito ativo, dotado de potencialidades, carregadas de singularidades que precisam ser fomentadas, no entanto, essas singularidades são especificamente reconhecidas na diferença entre a criança e o adulto, ou seja, a criança é diferente do adulto; mas, enquanto crianças, são iguais e recebem o mesmo tratamento vinculado a uma imagem única divina. Tal cenário está associado ao cultivo de sementes que objetivam a formação de um adulto à livre representação do divino, o homem à imagem e semelhança de Deus, sendo delegada à Educação o papel de estreitar o laço místico que permeia sua concepção; o que legitima que “Educação e instrução devem levar o homem a ver e conhecer o divino, o espiritual, o princípio eterno que anima toda a natureza.” (FROEBEL, 2010, p. 27).

De forma complementar, Kishimoto (2012, p. 60) aponta que:

Froebel mostra a unidade entre o homem, seu criador e a natureza, sua conexão interna, aponta como a educação pode garantir essa unidade, desde a infância, por meio da natureza. Valorizando a individualidade do ser humano, que se completa na coletividade. Ao perceber a unidade e continuidade entre a infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano.

Neste espírito, idealizando a Educação como conexão entre o conhecimento, Deus e a



Natureza e buscando um lugar de cultivo da infância, Froebel vai criar o Jardim de infância e pensar uma prática pedagógica para atingir as metas estabelecidas.

A referida proposta reforça uma prática pedagógica específica, que visa o cultivo das sementes/crianças, sendo o processo do cultivo delegado como responsabilidade das educadoras, chamadas por Froebel de jardineiras; que através da observação atenta, deveriam atender às necessidades singulares, propiciando, assim, o desenvolvimento.

Froebel propõe, em seu conceito de Jardim de infância, a ideia de que a criança precisa ter uma mente ativa e livre para conquistar o seu conhecimento, porquanto o desenvolvimento ocorre de forma natural, sendo a liberdade e o contato com a Natureza meios potencializadores que possibilitam à criança reconhecer a divindade, gerando, desse modo, a harmonização da tríade que resulta no desenvolvimento/florescimento infantil. (KISHIMOTO, 2002)

O ponto de grande relevância desta proposta consiste na criação e oferta de espaço e materiais adequados às questões etárias, propiciando à criança estar em constante movimento/interação. À vista disso, partindo da importância do agir da criança em relação a objetos manipuláveis, Froebel desenvolve os dons, brinquedos pedagógicos que trazem como característica principal as formas geométricas, materiais que oportunizam às crianças a criação, permitindo, sobremaneira, a externalização do interno.

A partir da elaboração de brinquedos específicos, Froebel solidifica importantes contribuições e concepções acerca do jogo, do contexto lúdico inerente à infância, a internalização de regras, para a realização do jogo e sua continuidade, segundo a inserção de novos materiais, ideais somados à interação do adulto e a criança.

A teoria froebeliana elege o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos mediadores do processo de apreensão do mundo pela criança; desta maneira, passa a defender que os mesmos não poderiam mais ser escolhidos ao acaso, sendo então necessário estudo e planejamento, para que tais materiais fossem elaborados de modo que pudessem fomentar nas crianças o processo de desenvolvimento de forma adequada, atendendo, por isso, as singularidades infantis, reconhecidas pela sociedade como ideais. (ARCE, 2004).

É com esse espírito que Froebel destaca que a brincadeira promove o desenvolvimento de características humanas das crianças, típicas da sociedade patriarcal em que estão inseridas:

Muitas características humanas desenvolvem-se na criança pela sua brincadeira com a boneca, porque em razão disso sua própria Natureza se tornará, em um certo tempo, objetiva e daí reconhecível para a criança e para os pensativos e observadores pais e babás. Daí se tornar visível mais tarde,

através da e pela diferença espiritual, a diferença de vocação e vida entre o menino e a menina. O menino deslumbra-se com o brincar com a esfera e o cubo como coisas separadas e opostas, enquanto a menina ao contrário desde cedo se deslumbra com a boneca, o que intimamente une em si os opostos da esfera e do cubo. O significado interno deste fato é que o menino pressente cedo e sente seu destino – comandar a e penetrar na Natureza externa – e a menina antecipa e sente seu destino – cuidar da Natureza e da vida. Isso aparece um pouco mais tarde. Assim como a união do esférico e do angular é, especialmente para a garota, uma boneca, uma criança de brincadeira, da mesma forma a régua da mãe, ou a bengala do pai são, para o garoto, um cavalo, um cavaleiro de pau. O último expressa o destino masculino do garoto, aquele de dominar a vida; o primeiro expressa o destino feminino da menina, de cuidar da vida. (FROEBEL, 2010, p. 93)

Em linhas gerais, salvo as questões de gênero<sup>4</sup> e religiosidade<sup>5</sup>, em tal perspectiva os jogos e as brincadeiras são fatores essenciais do desenvolvimento infantil, pois além de possibilitar o contato com a Natureza e o relacionamento com o outro, contempla a criança como um sujeito ativo. Também de interpretar o brincar como ação livre, indicando a liberdade de expressar tendências internas, considerando-a como a fase mais importante da infância, por ser autoativa, “[...] o brincar envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento” (KISHIMOTO, 2002, p. 71); bem como elencar o valor educativo do jogo e sua importância, associando-o como ferramenta pedagógica, promotora do desenvolvimento humano.

Cabe reforçar que Froebel é o precursor de uma prática pedagógica que busca desenvolver materiais concretos, específicos para a primeira infância, reconhecendo a importância de espaços adequados para o atendimento infantil como ferramenta pedagógica, cristalizando-se como um marco de grande relevância na construção e ampliação de concepções que reconhecem o desenvolvimento infantil e suas especificidades, bem como a necessidade de recursos apropriados.

Podemos sintetizar que as contribuições de Froebel, na atualidade, refletem no reconhecimento da necessidade de atender as especificidades infantis, por meio de materiais, jogos, brinquedos, brincadeiras, mobiliários e espaços físicos adequados, que possibilitem o trabalho pedagógico para com a primeira infância.

---

<sup>4</sup>No que diz ao gênero Froebel defende o jogo como um auxílio, para que meninos e meninas encontrem e exerçam desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade. Para menino o destino de comandar e penetrar na natureza externa, enquanto que a menina antecipa o seu destino ao cuidar da natureza e da vida.

<sup>5</sup>No que diz respeito à religiosidade, o fato de associar em todos os segmentos a referência à divindade, do homem à pura imagem e representação do divino.

## 2.2 Sob a ótica psicológica – Vygotsky

Para dar início ao campo das perspectivas psicológicas, optamos por Lev Vygotsky<sup>6</sup>, representante da abordagem histórico-cultural, concepção que abarca a ideia de que o pensamento humano se desenvolve na ação conjunta entre a interação do homem com a Natureza e a construção das relações sociais.

Neste sentido, Silva (2012, p. 53) indica que: “[...] conforme a teoria histórico-cultural, portanto, o psiquismo humano, apesar de ter uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social, pela apropriação das relações sociais e dos objetos culturais [...]”.

Sendo a evolução e o desenvolvimento humanos um ciclo contínuo, que passa por transformações efetivamente intrínsecas às vivências históricas, sociais e culturais. Com relação à construção da psique e às contribuições do contexto histórico, Delgado e Mendoza (2016, p. 355) apontam que:

[...] a atividade psíquica, interna, é construída pela atividade externa estabelecendo uma unidade dialética entre ambas. “A psiques sem a conduta não existe, como a conduta sem a psiques também não”. No ser humano, esta atividade está condicionada pelo uso de instrumentos e as formas de utilização que a sociedade há estabelecido historicamente. Assim as funções psíquicas superiores no homem foram originadas nas primeiras formas de comunicação verbal entre as pessoas e estão mediatizadas pelos signos. (grifos no original).

Para Vygotsky o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que constituem pensamento, linguagem e comportamento, está relacionado ao conceito de mediação, ou seja, as vivências e as relações humanas com o mundo físico e social precisam ser mediadas.

O desenvolvimento dessas funções acontece a partir do uso de signos, caracterizados como instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas, produzindo novas relações com o ambiente, o que resulta em uma nova organização do próprio comportamento. O processo de desenvolvimento cultural da criança acontece em dois planos; primeiro, no plano social (categoria intersíquica) e, depois, no psicológico (categoria intrapsíquica) (CORRÊA, 2017):

Ademais, para Vygotsky, em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança, encontra-se sempre também uma nova formação central que configura uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova. Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição

---

<sup>6</sup>Lev Vygotsky (1896-1934) psicólogo bielo-russo que se dedicou a pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Socioconstrutivismo

básica entre as capacidades atuais da criança, as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição, de modo a poder realizar sua atividade, a criança se engaja em distintas tarefas concretas e específicas interações que podem desembocar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central “produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram. (CORRÊA, 2017, p. 383).

Nesse espírito, a abordagem histórico-cultural compreende a criança como ser social, que necessita do outro para desenvolver-se: “A criança é um ser social e desde os seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrosocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano através de mediações constantes” (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 53).

Partindo desta visão, o brincar é reconhecido nesta concepção como espaço por excelência, possibilitando a mediação do desenvolvimento infantil, pois para Vygotsky (1991, p. 144) “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Sob este ponto de vista, podemos sintetizar o brincar como espaço promotor de possibilidades, de interação entre crianças de faixas etárias diferenciadas, gerando assim a troca e construção de novos conhecimentos por intermédio da interação dos pares, viabilizando a promoção e identificação do desenvolvimento, que nessa proposta caracteriza-se por dois níveis.

O primeiro, denominado **desenvolvimento real**, que compreende o conjunto de conhecimentos e habilidades já consolidados, que servem como subsídio para que a criança resolva situações com autonomia. O segundo, que corresponde ao **desenvolvimento potencial**, caracteriza-se por situações que a criança ainda não tem autonomia suficiente para resolver, necessitando de auxílio. A lacuna entre os dois níveis de desenvolvimento é denominada de **zona de desenvolvimento proximal**, que pode ser considerada como medida do potencial da aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (2010, p. 112):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Neste sentido, a brincadeira estimula experiências de aprendizagem, interação,

sociabilidade, interpretação e representação do mundo, possibilitando, sobretudo, a expressão de seus desejos e a internalização das regras sociais de criação, construção e significação; estabelecendo relação entre o significado e a percepção visual, portanto, entre pensamento e situação real:

A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 179)

Vygotsky salienta que o movimento lúdico intitulado por impulso criativo, consiste em um processo condicionado à realidade: “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos” (VYGOTSKY, 1991, p. 109-110). Não há fronteira entre a fantasia e a realidade, o que existe na verdade são diferentes formas de vinculação, combinação entre a atividade imaginadora e a realidade.

Nas brincadeiras as crianças reproduzem boa parte do que vivenciam. Portanto, grande parcela deste comportamento é imitativo, contudo, esses elementos de experiências anteriores nem sempre são reproduzidos nas brincadeiras na mesma proporção que na realidade, existindo uma recombinação de elementos ou atividade criativa combinatória, que dão espaço à construção de uma nova realidade, carregada de significações relacionadas à necessidade da criança. Através da brincadeira a criança não se caracteriza em uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades (MOZZER; BORGES 2008).

Por efeito, Vygotsky evidencia as brincadeiras como espaço em que os processos criadores refletem-se, enfatizando-as como um tipo de impulso criativo, mecanismo que possibilita a criança reordenar o real em novas combinações:

As situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas de homens se relacionarem e com os quais as crianças convivem. O fato de estas regras estarem ocultas ou não explicitadas no jogo de papéis não significa que eles não existam. (CERISARA, 2002, p. 130).

Podemos ponderar que o impulso criativo está condicionado à realidade/experiências vivenciadas, sentimentos e desejos. Ao brincar a criança pode criar uma situação imaginária e, ao assumir um papel fazendo uso do mecanismo de imitação, tem possibilidade de expressar suas experiências, demonstrando, igualmente, a significação e criação de novas combinações e possibilidades, criando e recriando a realidade, dispondo de um sistema simbólico próprio.

Partindo desta ótica, a imaginação age como uma mola propulsora, ampliando sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções possibilitam a construção do ser social, sendo o brincar um meio facilitador, por propiciar a ampliação de experiências da criança: “Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência infantil, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKY, 1982, p. 8- 9).

De forma complementar Mascioli e Mello (2014, p. 81) certificam que:

O brincar é, portanto, o componente fundamental da infância, possibilitando a interação da criança com os elementos da cultura da qual faz parte. Brincando, a criança lê, relê e interpreta comportamentos, gestos, atitudes e valores presentes na organização social; se apropria e recria o universo cultural em que está inserida. Ao brincar as crianças (re)elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

Sintetizando as contribuições da teoria vygotskyana destacamos a importância atribuída ao brincar, à atividade lúdica, caracterizado-os como um espaço privilegiado de construção de variadas formas de entendimento do real, além de possibilitar que a criança “se torne” aquilo que ainda não é. As ações simbólicas possibilitam liberdade à criança, que brincando ultrapassa os limites concretamente condicionados, constituindo seu desenvolvimento proximal e incorporando, em larga medida, sua cultura.

Vale ressaltar que a concepção vygotskyana representa um importante suporte epistemológico para o contexto pedagógico, principalmente no que se refere à Educação Infantil, já que à luz de tal concepção, salvo as intrerpretações equivocadas, a criança é reconhecida como sujeito ativo que tem o brincar como ferramenta, dispositivo mediatizador do processo de desenvolvimento infantil, englobando as esferas cognitiva e social.

Outro aspecto que vale destacar em relação às contribuições da teoria de Vygotsky para o contexto da Educação Infantil é o papel de mediador da aprendizagem, movimento que envolve a interação entre os pares, a troca, ou seja, a interação mútua onde quem ensina, aprende. Resultando, assim, numa aprendizagem mais significativa, que exige por parte do professor práticas planejadas, carregadas de intencionalidades em busca do desenvolvimento.

Para o encerramento acerca das contribuições de Vygotsky, destacamos a importância por ele estabelecida ao jogo de papéis, faz de conta, atividade que possibilita à criança expressar-se, vivenciar (reproduzir ao seu modo) situações que a idade ainda não lhe permite: “[...] o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão, ao mesmo tempo para

construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real” (BOMTEMPO, 2011, p. 71).

Podemos condensar, de forma global, que as contribuições vygotskyanas nos leva à compreensão da importância e complexidade dos jogos, das brincadeiras frente ao processo de desenvolvimento infantil, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de valorizar as especificidades infantis, principalmente no contexto educacional (aqui faremos o recorte para a creche, contexto que permeia nossa pesquisa), o que nos permite dizer que nas entrelinhas a teoria nos convoca a fugir da proposta escolarizante, para que possamos permitir, possibilitar, mediar que as crianças vivenciem situações que lhes permitam desenvolver de forma integral e emancipadora.

### **2.3 Sob a ótica psicológica – Henri Wallon**

Dando seguimento ao campo da linha psicológica, selecionamos a concepção de Henri Wallon<sup>7</sup>, que tem como cerne de sua teoria a indissociabilidade do social e do biológico, abarcando a ideia de que a evolução humana baseia-se em quatro elementos centrais: inteligência, afetividade, motricidade e formação do eu. Embora a concepção walloniana não seja tão explorada no contexto acadêmico em relação às demais concepções e teóricos, justificamos nossa opção, pela abordagem, no fato de que nos fornece suporte epistemológico a partir de uma concepção integrada do desenvolvimento humano.

Segundo Galvão (1995, p. 22), ao se recusar em selecionar apenas um aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, abarcando vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência), reconhecendo o desenvolvimento humano como "geneticamente social", com estreita dependência das condições concretas em que ocorre e propõe o estudo da criança contextualizada.

Dessa forma, Wallon caracteriza o desenvolvimento humano diferentemente das demais teorias e defende que este acontece entre a socialização e a individuação. Como representante da dialética, ele reforça que o processo acontece num viés de mão dupla, pois ao mesmo tempo que o sujeito se socializa ele também passa pelo movimento de individuação, de identidade, reconhecendo o outro e o eu.

Almeida (2014, p. 596-597) complementa ao afirmar que:

---

<sup>7</sup>Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) psicólogo, filósofo, médico e político francês. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento, onde identifica que o desenvolvimento infantil perpassa cinco estádios.

O processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo caminha, portanto, da socialização para uma diferenciação gradual, que torna cada indivíduo um ser único e diferente dos demais. Essa relação indivíduo-meio social é recíproca: o meio social transforma o indivíduo, e este transforma o meio social por suas reações.

Posto isto, o desenvolvimento humano caracteriza-se pelo movimento entre a socialização e a individuação, através de estádios, demoninados nessa concepção por: impulsivo-emocional, sensório-motor, personalismo, categorial e adolescência.

[...] a relação entre os estágios é uma relação hierarquizada entre os conjuntos funcionais; os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas, que vão sendo integradas às atividades mais complexas dos estágios seguintes. Conforme essas leis, os seis estágios de desenvolvimento apresentam características distintas quanto ao conjunto e à direção. (ALMEIDA, 2014 , p. 598).

Dá-se que nos diferentes estádios do desenvolvimento humano ocorre a efetiva integração das esferas afetiva, cognitiva e motora, já que no estádio impulsivo-emocional, predominam os conjuntos motor e afetivo; nos estádios sensório-motor e categorial predominam o conjunto cognitivo; no personalismo e na adolescência predominam o conjunto afetivo.

Wallon defende que para cada estádio o sujeito dispõe de ferramentas distintas, que servem como suporte para o seu desenvolvimento. Ferramentas impressas tanto pelo contexto biológico quanto social:

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes. O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. (GALVÃO, 1995, p. 27).

Vale ressaltar que, em tal perspectiva, as idades e duração dos estádios do desenvolvimento variam de acordo com cada indivíduo, influenciado por inúmeros aspectos internos e externos, como características individuais, vivências, interações, estímulos, cultura entre outros. Além da ideia de que o processo de desenvolvimento não cessa na adolescência, torna-se uma constante de interação e alternância entre a afetividade e a cognição.

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensamos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar



a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio. (GALVÃO, 1995, p. 47-48).

Sendo assim, o processo de desenvolvimento é gradativo e a transição entre os estágios acontece carregada de significações, impressas tanto pelo contexto social quanto biológico, compostas por ferramentas específicas. Cabe destacar que a ferramenta que nos interessa é o brincar, um dos recursos típicos da infância.

Sublinhamos que para a concepção walloniana, infantil é sinônimo de lúdico, sendo a atividade da criança lúdica no sentido de que exerce por si mesma. De acordo com Dantas (2002, p. 114-115, destaques no original):

A compreensão adequada do lúdico supõe então, como tudo aquilo que se refere à infância, etapa da vida humana marcada pelo devir acelerado, uma perspectiva temporal dupla.

[...]

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

Em tal concepção, tanto o desenvolvimento humano quanto o jogo/brincar<sup>8</sup> passam pelo movimento de evolução e ambos os processos recebem classificação, no caso do jogo Wallon o faz em quatro níveis: jogos funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação.

As brincadeiras funcionais são as que permitem reconhecer atividades em busca de efeitos, são ações que precedem as ações intencionais, sendo estas denominadas por reações circulares primárias, inicialmente simples ações motoras.

Os jogos funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e dobrar os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar os objetos, imprimí-lhes balanceamentos, produzir ruídos ou sons. É fácil reconhecer aqui uma atividade e à procura de efeitos, aliás ainda elementares, dominado por aquela lei do efeito que tem como vimos uma importância fundamental para preparar a utilização ajustada, cada vez mais apropriada e mais diversas dos nossos gestos. (WALLON, 1998, p. 75).

Já as brincadeiras de faz de conta ou ficção são compreendidas como atividades que exigem ações mais complexas, envolvendo a imaginação e a representação:

Com os jogos de ficção, cujo tipo é brincar com a boneca, montar um pau, como se fosse um cavalo, etc., intervém uma atividade cuja interpretação é

<sup>8</sup>Ao analisar as obras de Henri Wallon observamos que não existem estudos aprofundados sobre o brincar e sua relação com o desenvolvimento humano, a abordagem é realizada em um único texto, mas o faz de forma densa e detalhada. O texto “O brincar” encontra-se na obra “A evolução psicológica da criança”.

mais complexa, mas que está também mais próxima de certas definições melhor diferenciadas que têm sido propostas no jogo. (WALLON, 1998, p. 75-76).

As brincadeiras de aquisição envolvem a capacidade de escutar, de olhar, de compreender e de imitar: “[...] Nos jogos de aquisição, a criança é segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cena, imagens, contos, canções, parece captá-la totalmente”. (WALLON, 1998, p. 76).

Enquanto as brincadeiras de fabricação possibilitam a combinação, modificação, construção e agrupamento de objetos, “[...] nos jogos de fabricação, diverte-se ao reunir, combinar, modificar transformar objetos, e criar novos. Longe de serem eclipsados pelos jogos de fabricação, a ficção e aquisição têm aqui, muitas vezes seu papel”. (WALLON, 1998, p. 76).

Posto isto, podemos concluir que na teoria walloniana o brincar/jogo incorpora-se aos estágios de desenvolvimento, sendo transformado e ampliado a cada período, atribuindo para cada ciclo diferentes formas de agir e se comportar.

Em linhas gerais, atrevemo-nos a sintetizar as contribuições de Wallon no campo da Educação Infantil como uma teoria que reconhece a criança de forma integral, considerando as suas especificidades, além de reconhecer o desenvolvimento contínuo e gradual através dos estágios, bem como as transformações que os cercam nos aspectos cognitivo, afetivo e motor e, do mesmo modo, apreender o reconhecimento e valorização do jogo como espaço, mecanismo promotor do desenvolvimento.

#### **2.4 Sob a ótica psicológica – Jean Piaget**

Seguindo o viés psicológico selecionamos também a teoria de Piaget<sup>9</sup>, que reconhece o desenvolvimento humano fundamentada pela vertente construtivista, cuja crença é a de que a evolução do conhecimento e da inteligência são o resultado da interação do organismo com o meio, a partir de construções sucessivas e elaborações constantes de novas estruturas, movimento alicerçado pela adaptação. “Se chamarmos acomodação ao resultado das pressões

---

<sup>9</sup>Jean Piaget (1896-1980), biólogo que dedicou suas pesquisas na investigação do processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança, com intuito de compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo.

exercidas pelo meio, podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”. (PIAGET, 2010, p. 30).

Piaget, assim como outros teóricos da vertente psicológica, defende que o desenvolvimento infantil ocorre por etapas e as classifica em quatro estágios ou fases de transição:

- Sensório motor (0 a 2 anos): etapa que predomina o desenvolvimento da inteligência prática, conhecimento físico;
- Pré-operatório (2 a 7 anos): neste estágio predomina o desenvolvimento da função simbólica, linguagem, pensamento egocêntrico, socialização efetiva;
- Operações concretas (7 a 12 anos): estágio em que o pensamento da criança evolui para as operações concretas, predominado pelo conhecimento lógico-matemático;
- Operações formais (após os 12 anos): etapa em que ocorrem grandes transformações do pensamento, além da inclusão de novos esquemas operatórios.

Quanto ao desenvolvimento dos estágios, Cavicchia (s.d, p. 3-4, grifo no original) aponta que:

O desenvolvimento por estádios sucessivos realiza em cada um desses estádios um “patamar de equilíbrio” constituindo-se em “degraus” em direção ao equilíbrio final: assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação. Os diversos estádios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento. Seguem o itinerário equivalente a um “creodo” (sequência necessária de desenvolvimento) e supõem uma duração adequada para a construção das competências cognitivas que os caracterizam, sendo que cada estágio resulta necessariamente do anterior e prepara a integração do seguinte.

Vale destacar que para Piaget o indivíduo está, desde seu nascimento, em constante construção do conhecimento e que o acúmulo de vivências refletem na evolução dos estágios do desenvolvimento infantil. Portanto, o esquema sequencial dos estádios é o mesmo para todos os indivíduos, mas a evolução e a transição das etapas acabam por variar, já que os conhecimentos construídos em cada estágio servem como “pré-requisitos”, impondo o ritmo do processo de transição entre as etapas.

Ora, o papel da história vivida pelo sujeito, isto é, a ação das experiências passadas na experiência atual, pareceu-nos considerável durante os estádios sucessivos que estudamos. Logo, desde o primeiro estágio, podemos constatar até que ponto o exercício de um mecanismo reflexo influencia a sua maturação. Que quer isto dizer senão que, logo desde o início, o meio exerce a sua ação: o uso ou não uso de uma montagem hereditária depende, efetivamente, sobretudo de circunstâncias exteriores. (PIAGET, 2010, p. 38).

A concepção piagetiana entende o brincar como atividade inerente à criança e como meio promotor do desenvolvimento infantil; reconhecendo a ludicidade como caminho de transição das atividades intelectuais da criança. Sendo assim, a brincadeira não exerce apenas a função de entretenimento, mas sim um meio de contribuição e enriquecimento do processo de desenvolvimento intelectual, principalmente em relação à educação moral, por meio das regras.

O que concerne aos conhecimentos a serem dados à criança, um modo adequado de agir parece ser não o de prevenir sua curiosidade, mas sim o de satisfazê-la com toda a objetividade; no que concerne à luta contra os maus hábitos, jamais empregar a coação ou a intimidação, mas, sim, fortalecer a confiança da criança em si mesma e colocar toda a atenção na educação do caráter. (PIAGET, 2010 p. 58).

O processo de evolução do brincar no viés piagetiano se faz representado por três eixos, que ocorrem de forma simultânea aos estágios do desenvolvimento, a saber: jogo exercício (período que corresponde do nascimento até o aparecimento da linguagem), jogo símbolo (período compreendido entre os 2 a 6 anos) e jogo de regra (desenvolve-se dos 5 aos 12 anos, porém predomina durante toda a vida).

Os jogos de exercício ou sensorio-motores representam o período de desenvolvimento inicial da criança e não caracterizam um sistema lúdico independente, mas sim o prazer funcional produzido ao atingir a consciência da descoberta da aquisição de novos esquemas, novas capacidades, que envolvem movimentos como: mexer os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou as pernas, entre outras.

Enquanto que os jogos simbólicos ou faz de conta oportunizam à criança expressar seus desejos, conflitos e vivências, esse tipo de jogo vai se transformando ao longo do desenvolvimento infantil, de tal forma que a criança passa a retratar, aproximando-se cada vez mais do real. Além do mais, vai evoluindo do simbolismo individual para o coletivo, inserido no jogo de forma gradativa à coerência e organização. (VIEIRA *et al.*, 2009, p. 39). Neste eixo, as brincadeiras contemplam a imitação (do comportamento adulto, das vivências), ampliando, assim, a interpretação dos significados impressos pelo contexto sócio-histórico.

Já os jogos de regras sucedem o jogo simbólico, representando disciplina, códigos, combinados típicos de jogos coletivos como: pega-pega, dama, xadrez entre outros. Este estágio é típico do nível das operações concretas e estende-se à fase adulta.

Para Kishimoto (2011), na teoria piagetiana a brincadeira não recebe uma conceituação específica. No entanto, é compreendida como uma ação assimiladora, destacando-se como forma de expressão da conduta carregada de características metafóricas,

sendo a brincadeira inserida no conteúdo da inteligência, suporte para a construção de estruturas mentais, para a aquisição de conhecimentos. Piaget reconhece a brincadeira como uma conduta livre, espontânea, atividade que possibilita à criança expressar-se demonstrando, a partir da ação lúdica, o nível do estágio cognitivo, além de possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, para Piaget (2010, p. 160) o jogo caracteriza-se, portanto,

[...] sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu, por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Dias (2011) contribui ao salientar que, para Piaget, é na representação através do jogo simbólico que ocorre a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, delimitando a passagem da inteligência (sensório-motora) para uma inteligência representativa (pré-operatória), ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo.

Bomtempo (2011, p. 71) nos auxilia na compreensão de que para Piaget “[...] o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada”. Dessa maneira, podemos sintetizar que, na teoria piagetiana, o jogo e a brincadeira são reconhecidos como um processo de construção, que possibilitam a inserção da criança no contexto social através da adaptação e da interação com o meio, que resulta no seu desenvolvimento.

[...] O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do “eu”. Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 2010, p. 99).

Por este prisma, destacamos a importância de oportunizar às crianças espaços e materiais adequados, que possibilitem o desenvolvimento infantil, priorizando os interesses e necessidades das mesmas; que estas, por sua vez, possam de fato protagonizar, participar, opinar ativamente das ações propostas, fazendo valer os pressupostos da teoria em questão: de que é através das vivências que as crianças constroem seu conhecimento, e que

possamos, então, principalmente no contexto da creche, promover experiências significativas que contribuam para os avanços no processo de desenvolvimento.

## 2.5 Sob a ótica socioantropológica

Para representar o campo socioantropológico escolhemos a teoria de Gilles Brougère<sup>10</sup>, que compreende a criança como um ser social/cultural, que desde o seu nascimento é inserida em diferentes contextos e culturas, carregados de significações que direcionam seu ritmo de vida e história.

Um exemplo claro que podemos pontuar é o referente aos cuidados maternos, que buscam garantir e assegurar a sobrevivência de um ser tão pequenino e ao mesmo tempo acontece carregado de cultura e significações. Neste espírito Brougère (2000, p. 40) afirma que “[...] toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela”.

Posto isso, em sua concepção, Brougère emprega uma “hierarquização cultural”, por entender que todo indivíduo é exposto a uma cultura macro, típica da sociedade em que está inserido, cultura esta responsável pela estruturação da sociedade, códigos, valores, crenças, objetos entre outros.

Evidenciamos que no contexto do desenvolvimento infantil, Brougère reconhece o jogo/brincar como uma atividade dotada de significação social, que necessita de aprendizagem, não existindo na criança uma brincadeira natural, ou seja, para esta perceptiva o jogo não consiste em uma premissa interna do indivíduo, mas sim cultural.

Podemos sintetizar que a cultura geral, por sua vez, reserva espaço para a cultura lúdica, compreendida por Brougère como um conjunto de procedimentos que permite a realização do jogo, os esquemas, as regras, as significações consolidadas, não só pelo contexto social micro como também macro, já que a cultura lúdica diversifica-se considerando múltiplos fatores, entre eles, a questão social, etária, de gênero entre outros.

A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um espaço específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos da cultura lúdica na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexo, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, nações e de regiões. (BROUGÈRE, 2001, p. 52).

---

<sup>10</sup>Gilles Brougère, mestre na Universidade de Paris-norte, formado em filosofia e em antropologia, dedica suas pesquisas à infância com recorte sobre o brincar e as relações entre brincadeira, educação e pedagogia pré-escolar.

Cabe salientar que a cultura lúdica não se configura como transferência a ser herdada, e não é imutável, mas sim uma troca em que o sujeito atua como coautor, já que ao interagir com este contexto cultural realiza sua interpretação e imprime suas significações, gerando, sobretudo, uma espécie de reorganização, incorporando a cultura já existente aos valores em construção. Brougère (2002, p. 24) menciona que “[...] A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.”

Brougère (2002, p. 24) sintetiza a cultura lúdica como uma estrutura

[...] composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras, compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Vocabulário também composto por outros recursos, como o brinquedo, reconhecido por essa teoria como elemento cultural, como objeto detentor de representação funcional e simbólica, concedendo-lhe o papel de fornecedor de representações manipuláveis, um instrumento de suporte para a brincadeira, que oportuniza um leque de possibilidades de representações simbólicas. “O brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários [...]”. (BROUGÈRE, 2000, p. 83).

O brinquedo é dotado de um forte valor cultural, rico de significados que permitem reconhecer a compreensão que determinada sociedade e cultura têm sobre a criança, bem como identifica o funcionamento e valores dessa cultura; podemos exemplificar com os estereótipos de gênero nos brinquedos, para as meninas bonecas, utensílios domésticos que remetem ao contexto familiar, “instinto” maternal; para os meninos carrinhos, cavalos, ferramentas, fazendinhas entre outros.

Para Brougère todo processo de socialização conjetura-se a partir da apropriação da cultura de uma dada sociedade, essa apropriação acontece mediada pela cultura lúdica. A impregnação cultural pela criança advém de formas variadas, através da confrontação de imagens, representações, visto que “[...] cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural e é com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referências a elas que a criança poderá captar novas produções”. (BROUGÈRE, 2001, p. 41, grifo no original).

Ainda segundo Brougère (2001) tanto o adulto quanto a criança não se contentam em relacionar-se apenas com o mundo real, necessitam de mediadores, de representações e

símbolos, partindo desta ótica são várias as fontes mediadoras, entre elas destaca-se o brinquedo.

O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele 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. (BROUGÈRE, 2001, p. 40-41).

Ao brincar as crianças manipulam imagens e representações simbólicas, específicas da cultura social de que fazem parte, mas também transpõem suas próprias representações:

O brinquedo aparece, então, como suporte de aprendizagem nesse nível enquanto fonte de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto.

[...]

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constitui uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural [...] contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÈRE, 2001, p. 46-47).

Advindo desse enfoque, o brinquedo é considerado como uma ferramenta da cultura lúdica, como um produto da sociedade carregado de traços culturais, que não pode ser pensado apenas como um suporte da brincadeira, que oferece subsídios para ampliar a brincadeira e as representações simbólicas, considerando que a criança pode usá-lo da forma que desejar, descontextualizando-o do proposto pela cultura social.

Ao jogar/brincar a criança vivencia experiências do processo cultural, da interação simbólica em sua complexidade, ressignificando as representações:

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele um coconstrutor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se a reação dos outros elementos da interação, para reagir e também produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (BROUGÈRE, 2002, p. 27).

Podemos sintetizar que a cultura lúdica compõe o aspecto fulcral da constituição humana, posto que o ato de brincar não se caracteriza como uma prática exclusivamente infantil. Em um contexto macro, concordamos considerá-lo como produto, ferramenta de ampliação, de impregnação cultural, que, no que lhe concerne, integra a construção histórica e



social do indivíduo.

Dessa forma, destacamos, entre as contribuições impressas pela teoria de Brougère, o reconhecimento e a valoração da cultura e suas ramificações, pois como já dito anteriormente o autor trabalha com a hipótese da hierarquização cultural, em que todo indivíduo, desde seu nascimento, é inserido em um contexto cultural e o seu desenvolvimento, a impregnação cultural são mediados pela cultura lúdica, que, por sua vez, é fomentada por elementos e ferramentas, entre elas destaca-se o brinquedo, instrumento de suporte para a realização da brincadeira.

Assim sendo, inferimos que Brougère deixa como legado para a Educação Infantil além do reconhecimento da cultura lúdica como uma estrutura, esquemas, conjunto de procedimentos que permitem o brincar acontecer, reconhecendo suas especificidades, geográficas, sociais entre outras, o reconhecimento do brinquedo como um elemento cultural, de suporte de representações manipuláveis, material que pode ser explorado como ferramenta facilitadora do processo do desenvolvimento infantil.

As teorias selecionadas nos amparam quanto às diferentes perspectivas referentes ao brincar, elaboradas por diferentes teóricos, em diferentes marcos temporais; de igual modo, viabilizam a reflexão acerca de que nas variadas culturas e épocas o brincar é unanimemente reconhecido como precursor do desenvolvimento infantil.

Posto isso, pontuamos que na contemporaneidade a defesa do brincar tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas como também nas legislações, sendo reconhecido como um dos elementos imprescindíveis da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. Por conseguinte, abordaremos na seção a seguir o brincar na Legislação Brasileira, ou melhor, a elaboração de leis e documentos que norteiam o trabalho da EI, documentos estes que buscam garantir o brincar como um direito da criança; direito este que nem sempre é reconhecido e/ou valorizado em relação à prática pedagógica.

### 3 O BRINCAR COMO UM DIREITO ASSEGURADO LEGALMENTE

A criança enquanto sujeito de direitos nem sempre esteve presente nas representações sociais. Podemos pontuar que a história social da infância é uma conquista recente, tal como que a análise das relações entre sociedade, infância e Educação teve início na historiografia nacional a partir do século XIX, período em que a criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos, denotando, posteriormente, a necessidade de compreender as especificidades infantis.

Conseguindo destaque no cenário sociopolítico, tornando-se pauta de agendas governamentais, de organizações nacionais, internacionais e da sociedade civil, conquistando direitos específicos, a infância abarca o brincar, a cultura e a Educação.

Usaremos como marco histórico a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, aprovada em 1959 (documento que orienta os países a respeitarem as necessidades básicas das crianças). Sendo que o cumprimento desses preceitos é fiscalizado pela UNICEF<sup>11</sup>, organismo unicelular da ONU<sup>12</sup>, criado com a finalidade de integrar as crianças na sociedade e zelar pelo seu convívio e interação social e cultural, buscando assegurar os direitos estabelecidos:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação [...].

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (ONU, 1959, grifos meus).

No Brasil são vários os documentos legais que preconizam e asseguram os direitos da criança, como o objeto central desta pesquisa refere-se ao brincar na Educação Infantil, destacaremos os documentos legais que apresentam o brincar como elemento constitutivo em sua elaboração.

<sup>11</sup>Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que objetiva promover a defesa dos direitos das crianças.

<sup>12</sup> Organização das Nações Unidas – ONU, constitui uma organização internacional com o compromisso de facilitar a cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da paz mundial.

A “Carta Magna Brasileira” (BRASIL, 1988), em sua elaboração, atendendo aos preceitos da Convenção que resultou na “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, criou dispositivos legais que coadunam com o código normativo da Convenção, além da implementação de políticas públicas em defesa dos direitos da infância.

Art. 227 determina: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifos meus).

Conforme a citação, o dever de garantir que os direitos da criança sejam assegurados são de responsabilidade do Estado e da família, bem como dos diferentes setores da sociedade civil. O que denota a necessidade de estabelecer um sistema de assistência em modo de cooperação proporcionar e assegurar à criança a sua integridade e evolução nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

Ao determinar que sejam assegurados Educação, lazer e cultura podemos interpretar a intersecção nas entrelinhas do brincar, já que o brincar constitui-se de cultura. As brincadeiras perpassam as gerações, carregadas de significações sociais, retratando o contexto em que está inserida, bem como quanto ao lazer que se faz assegurado através da ludicidade que envolve o brincar.

Outro documento que assegura a proteção aos direitos da criança é o “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA, aprovado em 13 de julho de 1990, Lei nº. 8.069, registrando mudanças legais ocorridas na década de 80, sobretudo as advindas com a promulgação da Constituição de 1988 e dispõe que todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana devem ser gozados pela criança, sendo-lhes asseguradas todas as oportunidades e facilidades previstas em lei.

Sendo o ECA um documento que busca assegurar, de forma explícita, o direito da criança ao brincar como meio de liberdade, denotando-o tão importante quanto aos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se; (BRASIL, 1990, grifos meus).

No mesmo viés de garantia de direitos temos a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” – LDB, legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro tanto público quanto privado e que define a institucionalização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo uma ruptura no atendimento à primeira infância, até então ofertada nos moldes assistencialistas, com objetivo de garantir a integridade física através de cuidados básicos, sendo, diante disso, substituída por um atendimento voltado para o sistema educacional considerando a criança como sujeito de direitos e capacidades.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, grifo meu).

Garantir à criança o desenvolvimento integral pressupõe a necessidade de oportunizar condições e ambiente específico ofertando atividades e situações inerentes ao contexto infantil, por meio de jogos e brincadeiras, asseverando, igualmente, a integridade física e os cuidados básicos essenciais.

A construção da Educação Infantil como direito da criança, centrada em suas próprias especificidades, bem como a necessidade de ofertar um atendimento específico, ganha espaço. A criança como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, começa a ocupar lugar de destaque na sociedade e no campo da pesquisa científica.

Para assegurar o atendimento e qualidade da Educação Infantil, considerando as especificidades no processo de desenvolvimento da criança, documentos norteadores referentes à citada etapa foram elaborados com o intuito de orientar o trabalho dos profissionais inseridos no contexto do atendimento infantil. Elaboraões com orientações abordando a importância do brincar no processo de formação infantil e desenvolvimento de habilidades.

É importante dar destaque a dois documentos que trazem como conteúdo a defesa do brincar. Documentos que consideramos instrumentos norteadores de grande relevância (reconhecendo a criança como sujeito de direitos portador e autor de cultura), cujo primeiro “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos

fundamentais das crianças”<sup>13</sup> lançado pela Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI), com sua primeira versão em 1995, reeditado em 2009, trazendo os princípios relacionados a aspectos físicos e culturais das crianças, relevantes para a organização de propostas de ações das instituições de atendimento educativo de crianças bem pequenas (BRASIL, 2009) e onde o brincar ganha destaque como elemento pedagógico pela primeira vez em um texto oficial. (SÁ; RODRIGUES, 2019).

O documento sinaliza de forma clara e objetiva os direitos que devem ser assegurados às crianças, considerando elementos sociais e biológicos essenciais para o desenvolvimento da criança, tais como: direito à atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; o contato com a natureza; à higiene e à saúde; desenvolver sua curiosidade; imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, assim como o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. De forma explícita enfatiza que:

Nossas crianças têm direito à brincadeira;  
 Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos;  
 Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças;  
 Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada;  
 As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças;  
 As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil;  
 Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados;  
 As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas;  
 Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos;  
 Os adultos também propõem brincadeiras às crianças;  
 Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças;  
 As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol;  
 As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular;  
 Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem;  
 Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças;  
 (BRASIL, 2009a, p. 14, grifos meus).

O segundo documento a ser destacado trata-se das “Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>13</sup>Um documento que destaca os Direitos Fundamentais de crianças que frequentam creches, no que diz respeito ao direito à vida, saúde, educação, moradia, convívio familiar e comunitário. Os Direitos Fundamentais constam no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal.

para a Educação Infantil” (DCNEI), que teve sua primeira versão aprovada em 1999<sup>14</sup>, com um conjunto de referências e orientações pedagógicas que corroboram com a implantação de práticas educativas com o objetivo de promover e ampliar as condições necessárias para o atendimento das crianças, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e a sua revisão no ano de 2009<sup>15</sup>, englobando a indicação de que a especificidade da ação pedagógica junto às crianças da Educação Infantil é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais, de acordo com a Resolução CNE/CEB 5/2009:

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

Tal apontamento implica entender/assumir que todas as ações no interior das instituições educativas (creches e pré-escolas) devem ter caráter relacional e lúdico (RODRIGUES, 2016). De acordo com a mesma autora “[...] têm-se então os elementos estruturantes da prática pedagógica das creches: o brincar e o cuidar-educar articulados como uma unidade que incorpora uma questão importante que é a das relações interpessoais – cujo valor é acentuado na creche [...]”<sup>16</sup>.

Os documentos destacados buscam nortear e garantir que as instituições de Educação Infantil ofereçam um atendimento que não dissocie o cuidar do educar; partindo deste pressuposto a mediação profissional através de atividades lúdicas se faz de suma importância, já que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças: “[...] ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (BRASIL 2017, p. 37).

Podemos, ainda, citar outros documentos que abordam e valorizam o brincar, elaborados para nortear a Educação Infantil brasileira, tais como: Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que foram publicados pela primeira vez no ano de

<sup>14</sup>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 01/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 18, 13 de abril de 1999.

<sup>15</sup> BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº. 20, de 11 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a e BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

<sup>16</sup> (Ibidem, p. 52)

2006, sendo revisados 13 anos depois, abordando o ensino específico para a faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade. Em sua nova versão contempla oito esferas: Gestão de sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Currículos, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários e Infraestrutura. Segundo o MEC, o documento foi elaborado com o objetivo de responder por meio de ação efetiva aos anseios da área, bem como cumprir com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”.

Os “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” é um documento que contempla concepções, reforma e adaptação necessárias nos espaços que atendem à modalidade Educação Infantil. Sua primeira versão, 2006, em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a Educação, foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir e/ou reformar os espaços destinados à Educação das crianças de 0 a 6 anos, visto que propiciar um espaço adequado para o atendimento à Educação é, sem dúvida, um meio facilitador para o processo de desenvolvimento integral da criança:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetivos (BRASIL, 2006, p. 10).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” foram produzidos com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na modalidade Educação Infantil e os demais segmentos da comunidade escolar a participarem de processos de autoavaliação da qualidade do atendimento ofertado, com a pretensão de contribuir com as instituições no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Além do manual “Brinquedos e brincadeiras de creche” publicado em 2012 pelo Ministério da Educação, apresentando como embasamento as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010), ressalta o papel do brincar na constituição da infância, enfatizando que a brincadeira possibilita à criança expressar-se e interagir. Recomenda, ainda, que as propostas pedagógicas reconheçam a criança como

primazia do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos, que tem sua identidade pessoal e coletiva formadas a partir das relações e práticas cotidianas, ao mesmo tempo que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, vislumbra seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que, juntos, podem assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações que possibilitem desempenhar um papel ativo, atribuindo a brincadeira como eixo fundamental da Educação Infantil e figurando como um direito de aprendizagem e desenvolvimento:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo meu).

Ressaltamos que tal documento aparece em nossa pesquisa apenas como delimitação temporal, já que não coadunamos com a ideia defendida pela Base Curricular de restrição das habilidades por meio do desenvolvimento de competências individuais cuja forma é compartimentada. Neste sentido, Barbosa *et al.* (2018, p. 4) complementam que

[...] a educação infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. Ademais, o documento da BNCC não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem. [...] Outro ponto que merece destaque é acerca da subdivisão das crianças que não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente [...]

Em tese, é importante observar que, em termos legais, o brincar tem recebido o devido destaque e a valoração pertinentes como elemento pedagógico no sentido amplo, como estratégia principal a ser empregada cotidianamente nas práticas educativas de creches e pré-escolas. Porém, não garante que de fato as ações estejam presentes nas práticas cotidianas das instituições infantis.

Estamos alicerçados por legislações e documentos, haja visto que o Brasil é signatário destas normatizações e orientações pelas quais busca assegurar, bem como orientar sobre os direitos e necessidades das crianças, mas o que encontramos no “chão” das instituições que ofertam atendimento infantil (faremos aqui nosso recorte para a modalidade creche de 0 a 3 anos) ainda destoa, causando discrepância entre a legislação e a prática. Percebemos que a ideia assistencialista permanece arraigada, da mesma maneira que os cuidados com as



necessidades básicas acabam por predominar, o que levam as questões relacionadas ao processo de desenvolvimento integral ao segundo plano, contrariando a ideia do trabalho indissociado do cuidar e do educar, conforme determinam as diretrizes:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25)

Por consideramos e acreditamos na possibilidade da Educação pública de qualidade, principalmente quanto aos bebês, em especial no nível creche, é que nos propomos a desenvolver a presente pesquisa, empenhados em compreender o movimento, as perspectivas teóricas que permeiam as produções acadêmicas no que compete ao brincar no contexto da Educação Infantil. Desta forma, na próxima seção apresentaremos o trajeto metodológico que antecede a análise dos dados.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2002).

Nesta seção abordaremos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Compartilhamos do pensamento de Fonseca (2002, p. 10) quando afirma que

O homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem.

Movidos pela curiosidade inata do homem no intuito da apropriação e interpretação dos fenômenos e concepções, que recorreremos à pesquisa científica, cuja crença considera ser o caminho de maior eficiência e veracidade, constituindo-se como fonte basilar para a construção e ampliação do conhecimento.

Neste sentido, comungamos da ideia de Günther (2006, p. 254) de que “[...] enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”.

Posto isto, projetamos nossos primeiros passos com as concepções de metodologia e pesquisa referendadas por Minayo (1994), que aprova a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, como também concebe a pesquisa como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, haja visto que a pesquisa é responsável por alimentar e atualizar a atividade de ensino diante da realidade do mundo, vinculando, assim, o pensamento à ação.

No caminhar de nossa pesquisa, seguimos a trilha de natureza qualitativa, por trabalhar com um universo de significações que nos auxiliaram na compreensão do brincar, já que tal abordagem envolve aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Godoy (1995) as pesquisas denominadas qualitativas têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo, em virtude de que em tal abordagem valoriza-se o processo e não simplesmente os resultados. Dessa forma, o interesse dos investigadores qualitativos está em verificar como determinado fenômeno se manifesta; sendo assim não partem de hipóteses estabelecidas *a priori*, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições, pois partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação.

Neste sentido, André (2013, p. 97) complementa que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Partimos dos princípios de Chizzotti (1998 p. 85) de que a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas, o que não estabelece um modelo único e exclusivo, mas caracteriza-se como uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada: “[...] O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos”.

Por conseguinte, no espírito de complementariedade, usamos também como estratégias as bases da pesquisa quantitativa referenciadas a partir da concepção de Minayo (1994) de que não há um *continuum* entre qualitativo e quantitativo, da mesma maneira que o conjunto de dados de ambos não se opõem, pelo contrário se complementam, já que a realidade abordada por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Proetti (s.d., p. 21) relacionada à metodologia das pesquisas qualitativas e quantitativas podemos constatar que

É interessante entender que as duas formas de pesquisa são importantes e podem ser utilizadas de forma conjunta tanto para entender a importância de um fato pela sua origem, constituição e desenvolvimento, quanto para quantificar sua estrutura de constituição e seu desenvolvimento em relação ao tempo e projetar seu futuro para, se necessário, intervir em suas causas para novos acontecimentos.

Rangel, Rodrigues e Morcazel (2018, p. 10) afirmam que: “[...] tanto o tratamento qualitativo, como o quantitativo são satisfatórios em pesquisa, sem prejuízo da eficácia do

encaminhamento metodológico, assim como podem ser usados, de modo associado e recorrente, em diversas metodologias de análise, a exemplo da análise de conteúdo”.

Justificamos nossa caminhada como bibliográfica por ser desenvolvida a partir de teses e dissertações, o que permite ao pesquisador um amplo leque de fenômenos muito aquém do que poderia pesquisar diretamente. Nesta perspectiva, Fonseca (2002, p. 32) esclarece que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesta direção, cabe elucidar que embora existam várias fontes, nossa proposta recorrerá para o levantamento das produções de teses e dissertações a uma única fonte de dados: o *site* da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para o movimento de busca, circunscrevemos como marco temporal o período de 1999 a 2018. Tal delimitação foi pensada e organizada baseada em momentos de grande relevância no processo histórico, uma vez que se trata de um período composto pela publicação de, pelo menos, dois documentos oficiais que orientam e regulamentam o cotidiano da Educação Infantil: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – primeira versão e revisão (BRASIL, 1999, 2009) e a aprovação da “Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil” (BRASIL, 2018).

Triviños (1987, p. 100) complementa que nos passos do percurso bibliográfico

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra, lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

Desta forma, a revisão do conhecimento produzido sobre o assunto que compõe o objeto central da pesquisa torna-se relevante no sentido de fomentar a análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, caracterizando-se, assim, como um estudo de revisão que além de contribuir na constituição do campo teórico em questão busca:

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS 2006, p. 39).

Romanowski e Ens (2006, p. 43) especificam que para a realização de um estudo de revisão são necessários os seguintes passos:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* de análise;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

As mesmas autoras reforçam, ainda, que pesquisas desenvolvidas segundo a metodologia do estudo de revisão podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de diferentes áreas de conhecimento por compor características específicas que possibilitam:

- Identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, o que aponta as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa;
- Distinguir as suas lacunas de disseminação;

- Reconhecer experiências inovadoras que apontem alternativas de solução para os problemas da prática;
- Estabelecer um *link* com produções precedentes elencando, dessa forma, as temáticas usuais, denotando novas perspectivas.

No que diz respeito ao tratamento dos dados coletados recorreremos à técnica de Laurence Bardin, relacionada à análise de conteúdo por representar “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 1977, p. 38). A autora afirma que tal perspectiva metodológica tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, independentemente da natureza abordada (qualitativa ou quantitativa), característica que exige do pesquisador trabalhar tal como um detetive, ou seja, buscar interpretação e significação a partir de vestígios, manifestações de estados, dados e fenômenos.

Para o desenvolvimento da investigação por meio da análise de conteúdo Bardin (1977) indica três fases fundamentais:

- Pré-análise → etapa composta por atividades não estruturadas que caracterizam a organização do trabalho: triagem do material que será analisado; leituras flutuantes dos textos selecionados, com o propósito de estabelecer um primeiro contato com o material que constituirá o *corpus* da pesquisa, bem como a elaboração dos indicadores, de recorte de categorização e decodificação que serão utilizados durante a análise e interpretação dos materiais.
- Exploração do material → etapa que corresponde à administração das técnicas sobre o *corpus* da pesquisa anteriormente traçados, com intuito de possibilitar um estudo aprofundado do material selecionado: recorrendo à estratégia de codificação, que corresponde ao processo de transformação de dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, o que permite a representação das características do conteúdo.
- Tratamento dos resultados → etapa final que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, processo que busca a significação dos dados por meio da condensação e do destaque das informações até então analisadas, permitindo ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretações e descobertas.

Vale ressaltar que as etapas descritas envolvem simbolismos e especificidades, que exigem do pesquisador técnica e perseverança para atingir, por intermédio da decodificação,

resultados fidedignos que o leve a desvendar as informações, muitas vezes implícitas nas entrelinhas.

Dessa forma, seguimos os passos da categorização descrita por Bardin (1997) com a intencionalidade, em um primeiro momento, de condensar uma representação simplificada dos dados brutos, culminando, posteriormente, com uma análise detalhada.

Sendo assim, organizamos o material selecionado de forma que não houvesse dados inclusos em mais de uma categoria, atendendo ao princípio da “exclusão mútua”. Para tanto, procuramos durante nossas buscas e classificação garantir a “homogeneidade”, a fim de que nossas categorias (neste caso os campos semânticos, descritores utilizados) fossem abrangentes, não perdendo o foco do tema delimitado.

Buscamos garantir a “pertinência” da categoria em relação ao material selecionado e às teorias e referenciais utilizados durante o desenvolvimento do estudo, na expectativa de caminhar rumo à “objetividade” e à “fidelidade”, pois ao realizarmos a categorização procuramos garantir que fosse objetiva e possível de ser aplicada durante o percurso. Sendo assim, descrevemos, de forma explícita, os passos metodológicos traçados, com o intuito de alcançar, através da objetividade, a veracidade dos dados.

Após esses passos dispomos da organização dos dados conforme apresentados a seguir.

#### **4.1 Apresentação dos dados**

É imprescindível retomar a informação de que a busca dos dados foi realizada no portal da Biblioteca Digital de teses e dissertações, por se tratar de uma pesquisa de Mestrado optamos por inventariar as produções dos programas de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Para tanto, delimitamos o campo de busca para os trabalhos que abordam o brincar na Educação Infantil, mais especificamente na creche (0 a 3 anos), com delimitação temporal de 1999 a 2018.

Para o levantamento de dados, utilizamos descritores previamente escolhidos, com a finalidade de mapear e quantificar os trabalhos já desenvolvidos no cenário da pesquisa científica fundamentada nos seguintes descritores: brincar(es), brincadeira(s), ludicidade/lúdico, brinquedo jogo(s) cruzados com berçário, creche, educação infantil, educação da primeiríssima infância.

Posto isso, na primeira busca encontramos o total de 3.338 produções científicas. Ressaltamos que esse montante corresponde a produções das diferentes áreas de

conhecimento (Psicologia, Enfermagem, Educação etc.), que, de alguma forma, abordam os descritores anteriormente mencionados, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 01- Trabalhos encontrados**

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Brincar (es) x Berçário	11
Brincadeira (s) x Berçário	16
Ludicidade/ lúdico x Berçário	9
Brinquedo x Berçário	3
Jogo(s) x Berçário	5
Brincar (es) x Creche	74
Brincadeira (s) x Creche	82
Ludicidade/ lúdico x Creche	50
Brinquedo x Creche	27
Jogo(s) x Creche	26
Brincar (es) x Educação Infantil	371
Brincadeira (s) x Educação Infantil	444
Ludicidade/ lúdico x Educação Infantil	355
Brinquedo x Educação Infantil	155
Jogo(s) x Educação Infantil	358
Brincar (es) x Educação da Primeiríssima Infância	1
Brincadeira (s) x Educação da Primeiríssima Infância	0
Ludicidade/ lúdico x Educação da Primeiríssima Infância	2
Brinquedo x Educação da Primeiríssima Infância	1
Jogo(s) x Educação da Primeiríssima Infância	0
Brincar (es) Educação Infantil de 0 a 3 Anos	187
Brincadeira (s) x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	---
Ludicidade/ lúdico x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	237
Brinquedo x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	89
Jogo(s) x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	491
Brincar (es) x Primeira Infância	69
Brincadeira (s) x Primeira Infância	77
Ludicidade/ lúdico Primeira Infância	68
Brinquedo x Primeira Infância	41
Jogo(s) x Primeira Infância	89
<b>Total</b>	<b>3.338</b>

Fonte: Organizado pela autora

Nosso segundo passo em busca dos dados foi realizado usando os mesmos descritores do movimento anterior; porém, fizemos uso do filtro Educação, já que nossa proposta de pesquisa acontece neste contexto. Encontramos um total bem inferior se comparado à coleta geral: 241 produções.



Quadro 02 – Trabalhos encontrados com o filtro Educação

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Brincar (es) x Berçário	---
Brincadeira (s) x Berçário	1
Ludicidade/ lúdico x Berçário	1
Brinquedo x Berçário	---
Jogo(s) x Berçário	---
Brincar (es) x Creche	1
Brincadeira (s) x Creche	4
Ludicidade/ lúdico x Creche	2
Brinquedo x Creche	2
Jogo(s) x Creche	2
Brincar (es) x Educação Infantil	23
Brincadeira (s) x Educação Infantil	32
Ludicidade/ lúdico x Educação Infantil	25
Brinquedo x Educação Infantil	14
Jogo(s) x Educação Infantil	20
Brincar (es) x Educação da Primeiríssima Infância	---
Brincadeira (s) x Educação da Primeiríssima Infância	---
Ludicidade/ lúdico x Educação da Primeiríssima Infância	---
Brinquedo x Educação da Primeiríssima Infância	---
Jogo(s) x Educação da Primeiríssima Infância	---
Brincar (es) x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	16
Brincadeira (s) x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	23
Ludicidade/ lúdico x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	20
Brinquedo x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	05
Jogo(s) x Educação Infantil de 0 a 3 Anos	29
Brincar (es) x Primeira Infância	2
Brincadeira (s) x Primeira Infância	8
Ludicidade/ lúdico Primeira Infância	4
Brinquedo x Primeira Infância	2
Jogo(s) x Primeira Infância	5
<b>Total</b>	<b>241</b>

Fonte: Organizado pela autora

A partir desses dados iniciamos um novo movimento, desta vez com o propósito de refinarmos essas informações. Sendo assim, fizemos uma leitura cuidadosa com o objetivo de detectar as repetições, pois alguns trabalhos aparecem em diferentes descritores, restando 99 produções, já que dos 241 trabalhos selecionados excluímos 142 devido à particularidade da repetição.

Continuando nossa estratégia de seleção dos dados, realizamos um quarto passo. Desta vez com o intento de detectar as produções que não abordavam especificamente o tema brincar, e suas variações, iniciamos um movimento de análise mais minuciosa.

Principiamos esta tarefa com a leitura dos resumos e nos casos que não apresentavam todas as especificidades e informações necessárias recorremos à leitura do trabalho completo. Após esta atividade excluimos 68 produções que não atendiam aos critérios de busca estabelecidos, restando, assim, 31 trabalhos.

Na sequência, voltamos o olhar para os 31 trabalhos; desta vez com a intenção de conferir se todos, de fato, abordavam o brincar como enfoque na Educação Infantil – nível creche, porque mesmo usando o filtro de Educação Infantil foram encontrados vários trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental – séries iniciais. Cabe destacar que durante nossa análise foi possível constatar que a maior parte dos trabalhos selecionados neste passo estavam relacionados às séries iniciais, excluimos, então, neste processo 25 produções.

Chegamos desse jeito, ao montante de seis trabalhos que abordavam o brincar na Educação Infantil – creche; contudo, numa nova análise dessas produções sentimos a necessidade de excluir mais dois, visto que os mesmos abordavam apenas a pré-escola, não se encaixando em nossa delimitação, persistindo quatro produções científicas que comporão o *corpus* dos dados a ser analisado.

Dentre os trabalhos selecionados apenas um discute o brincar na faixa etária específica de atendimento em creche, enquanto os outros três abordam, de forma mista, os níveis creche e pré-escola. A seguir apresentamos o quadro com os dados de identificação das produções selecionadas.

**Quadro 3 – Trabalhos encontrados por descritores com filtro Educação**

Nº	Título	Autor	Tipo	Ano de defesa	Instituição	Região
1	O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização.	Larissa Aparecida Trindade dos Santos	Dissertação	2010	UNESP	Sudeste
2	A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção	José Ricardo Silva	Dissertação	2012	UNESP	Sudeste
3	Participação de crianças nas rotinas da educação infantil	Synara do Espirito Santo Almeida	Dissertação	2015	UFS	Nordeste
4	Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças?	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Dissertação	2017	UFS	Nordeste

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentaremos no segmento a seguir a análise dos dados selecionados, ressaltamos que recorreremos à parte da técnica referendada por Bardin (1977), metodologia da análise de conteúdo. Devido ao baixo quantitativo de produções selecionadas, optamos por analisá-las individualmente a partir de elementos e categorias de análise pré-estabelecidos.

## **4.2 Análise dos trabalhos selecionados**

Para a análise das produções utilizamos os seguintes elementos e/ou categorias: concepção de criança, concepção de educação infantil; além dos termos: jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade e/ou cultura lúdica, tipos de pesquisa, suportes teóricos básicos utilizados para fundamentar as discussões.

### **4.2.1 Dissertação 1**

A pesquisa de Santos (2010)<sup>17</sup> estabeleceu como objetivos centrais: compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais infantis; verificar quais os tipos, o modo, a frequência e finalidade do uso do brinquedo na prática educativa; identificar que concepções de brincar, de criança e de educação infantil têm os professores investigados; propor indicativos que colaborem para a construção de práticas educativas consistentes, tendo os brinquedos como patrimônios históricos, promotores das culturas da infância.

A autora utilizou como categoria de estudo a pesquisa qualitativa, adotando como procedimento metodológico a pesquisa descritivo-interpretativa “[...] por considerar que a descrição das características do grupo pesquisado e do contexto contribui para explicitar o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, permite analisar e compreender como o brinquedo é empregado no contexto da Educação Infantil”. (SANTOS, 2010, p. 96).

Recorrendo aos instrumentos de observação, entrevista semiestruturada e análises bibliográficas

Tais procedimentos foram necessários para a resolução dos objetivos da pesquisa, a saber: diagnosticar o tipo, a frequência, o modo e a finalidade do uso do brinquedo nas práticas educativas; verificar quais as concepções de brincar, de criança e de Educação Infantil que norteiam as práticas dos

---

<sup>17</sup>Dissertação apresentada por Larissa Aparecida Trindade dos Santos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de Professores”, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima.

professores investigados; e, ainda, por meio da observação das crianças nas instituições pesquisadas durante diversas situações lúdicas, compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para essa categoria social. (SANTOS, 2010, p. 98).

O público alvo desta investigação foi constituído por crianças de 0 a 5 anos, pertencentes a turmas de berçário, maternal e pré-escola, além dos professores responsáveis pelas respectivas turmas, o quantitativo corresponde a 12 professores e aproximadamente 94 crianças, sujeitos pertencentes a duas unidades escolares de Educação infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Todo o aparato metodológico foi utilizado na pretensão de que o objeto de pesquisa fosse de fato garantido e que os dados coletados fossem suficientes:

[...] para responder aos objetivos específicos da investigação-identificar o tipo, a frequência, o modo e a finalidade do uso do brinquedo nas práticas educativas, além das concepções de brincar, de criança e de Educação Infantil que embasam as práticas dos professores investigados e, ainda, observar as crianças nas instituições pesquisadas durante diversas situações lúdicas, buscando compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para elas. (SANTOS, 2010, p. 11).

Para isto a pesquisa alicerçou-se em análises bibliográficas, estabelecendo como referenciais teóricos básicos a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural.

Estudos, entre outros, da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância nortearam a análise dos dados, ampliando, assim, a compreensão da realidade estudada e possibilitando a proposição de indicativos que possam colaborar na construção de práticas educativas mais coerentes com a produção científica atual, tendo os brinquedos como patrimônios históricos, promotores das culturas da infância. (SANTOS, 2010, p. 8)

Seguindo esta perspectiva, Santos (2010) recorreu a autores como: Brougère (2006), Oliveira (1986; 1989) e Kishimoto (2002; 2007) para traçar o primeiro capítulo em que procurou conceituar o brinquedo, objeto central da pesquisa, além de situar o leitor quanto à polissemia que envolve os termos jogos, brinquedos e brincadeiras. Desse modo, Santos (2010, p.13) destaca que:

Brinquedo, jogo, brincadeira normalmente são definidos como sinônimos. Essa associação talvez decorra da unicidade dos termos em algumas linguagens como o inglês e o alemão, ou pela dificuldade de conceituação dos mesmos. Dessa maneira, é bastante comum encontrarmos, no nosso cotidiano e na literatura, definições indistintas desses termos. Contudo, defendemos as especificidades de cada elemento lúdico, que embora se complementem – otimizando assim as situações lúdicas, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil –, apresentam características próprias.

Apoiada em Brougère, Santos (2010, p. 13) destaca que o jogo e o brinquedo são constituídos tanto pela imagem quanto pela função. Sendo que o brinquedo, por meio de suas

imagens, desperta as ações das crianças tornando-as significativas, ou seja, o brinquedo como um fornecedor de representações manipuláveis: “[...] o brinquedo, devido à sua concretude, permite às crianças darem mais vivacidade às ações lúdicas, aproximando a realidade e socializando sonhos, fantasias e desejos infantis de se parecer e pertencer ao universo adulto”.

Ao considerar o brinquedo como suporte e elemento possibilitador da brincadeira, Santos (2010) ressalta que durante o ato de brincar, do manuseio do brinquedo, a criança descobre além das características físicas, propriedades e funções, os valores sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade impressos e materializados no brinquedo, objeto.

Ancorada em Brougère (2006) a autora destaca que, mesmo as crianças entrando em contato com materiais carregados de valores dos adultos, quase sempre com a pretensão de conquistar e despertar nas crianças algum tipo de comportamento, são as crianças que ditam o sentido e significado ao brinquedo, aceitando ou não as suas proposições. Dessa forma, ao estabelecer contato com os brinquedos, objetos idealizados a partir de uma vertente sociocultural, ela não os incorpora de maneira integral, mas os interpreta à sua maneira, agregando seus interesses, contextos e visões de mundo.

[...] um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas. Assim sendo, o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brinquedo ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente; tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, quanto um jogo ou uma brincadeira socorrem-se de objetos, suportes materiais, para se realizarem. (OLIVEIRA 1986 *apud* SANTOS, 2010, p. 16).

À vista disso, que a autora, alicerçada em Vygotsky (1991), defende que a brincadeira constitui-se como uma ação lúdica de caráter imaginativo, subordinada as regras estabelecidas pelos participantes, dispositivos estes criados no decorrer da ação. Ademais que esta etapa de desenvolvimento da brincadeira é predominante por volta dos 2/3 anos de idade, com o aparecimento da imaginação e da linguagem.

Ao abordar o quesito jogo a autora o destaca como uma evolução da brincadeira, uma ação lúdica que exige a incorporação de regras explícitas que permitem que a ação aconteça, período marcado pelo predomínio das regras sobre a imaginação.

Santos (2010) destaca também o valor cultural do brinquedo, reforçando a ideia de que este não é um elemento especificamente infantil, apenas recebe conotação distinta ao ser utilizado por adultos e crianças:

Os adultos o utilizam para se afastarem da realidade, dos problemas e pressões diárias, ou muitas vezes o empregam para tranquilizar as crianças e ao mesmo tempo proporcionar sossego, ou seja, apenas como objeto para ocupação e distração infantil. Já as crianças, o utilizam como forma de conhecimento para se aproximar do mundo ao seu redor, por meio da interpretação-ativa do significado dos elementos culturais.

Podemos admitir que o trabalho em questão reconhece o brinquedo como elemento componente da ludicidade e aos valores socioculturais agregados: “[...] a liberdade, a improdutividade e imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação, o contexto sociocultural, o que possibilita às crianças realizarem suas fantasias sem medo, sem interferência do adulto, sem gerar danos ou problemas para a sua vida real”. (SANTOS, 2010, p. 18).

No que diz respeito à concepção de criança, a vertente adotada segue os pressupostos da teoria histórico-cultural, que reconhece a criança como sujeito ativo, que tem nas relações que se estabelece e na mediação do educador premissas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Portanto, Santos (2010, p. 155) afirma que

[...] o referencial teórico da pesquisa encara as crianças como sujeitos criativos, inteligentes, capazes de interagir, interpretar e apropriar-se ativamente dos aspectos da cultura com a qual compartilham, portanto, são geradores de culturas e corresponsáveis pelo seu processo de socialização e humanização.

Referencial que contrapõe o resultado da pesquisa, que chegou à conclusão de que as unidades escolares e os profissionais pesquisados compreendem as crianças como adultos em miniatura, desconsiderando, na maioria das vezes, as especificidades e necessidades inerentes à criança.

Em relação à concepção de infância foi possível concluir que, embora a autora apresente um subtítulo sobre evolução e reconhecimento da infância fundamentada em diferentes teóricos, não faz um registro claro que assuma uma concepção. No entanto, com base na concepção geral adotada, a teoria histórico-cultural, é viável inferir que a pesquisa reconhece a infância como fase crucial para o desenvolvimento que precisa, sobretudo, de cuidados e também de ricas intervenções que propiciem o desenvolvimento social, afetivo, motor, moral e cognitivo.

No que compete à concepção de Educação Infantil é possível definir que a pesquisa a compreende como espaço promotor do desenvolvimento infantil, que deve reconhecer e atender as especificidades infantis:

Embasados na Teoria Histórico-Cultural, na Sociologia da Infância e nos documentos legais brasileiros relacionados à educação para a infância,

destacamos que as instituições de Educação Infantil devem ser espaços ricos, que valorizem a ludicidade, a interação, a participação e os olhares das crianças sobre o mundo. E que respeitem as suas realidades e diferenças, tomando-as como suporte para o planejamento e a proposição de atividades e propiciem às crianças acesso, ampliação do repertório cultural humano e o seu desenvolvimento global. (SANTOS, 2010, p. 150).

As discussões propostas pela pesquisadora perpassam pela ideia do brinquedo como componente da ludicidade, chegando à conclusão que, infelizmente, o mesmo não tem sido apreciado como elemento cultural que contribui para a expressão, conhecimento e desenvolvimento da criança, e tão pouco o papel da Educação Infantil, como espaço promotor, tem sido reconhecido e efetivado pelos professores, que em grande parte não desconstruíram o conceito assistencialista anteriormente atribuído à primeira infância. Neste sentido, Santos (2010, p. 155) conclui que

[...] as visões de Educação Infantil coletadas junto à maioria das professoras investigadas (com exceção de duas professoras que apresentavam concepções mais atuais de educação para a infância), refletidas tanto na organização das rotinas, como nos discursos das professoras, perpassam pelo viés assistencialista (turmas dos Berçários e Maternal) e propedêutico (turmas da Pré-escola), revelando, assim, uma discordância com a função da Educação Infantil, respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em linhas gerais, a pesquisa desenvolvida apresenta em sua elaboração valiosos contributos, principalmente em relação ao brinquedo como suporte da brincadeira, como elemento cultural, bem como a importância do reconhecimento e da adoção de práticas educativas que valorizem o brincar e a ação lúdica como suporte da atividade pedagógica.

O texto apresenta ao leitor um caminho conceitual, apontando a importância e evolução histórica dos elementos principais que problematizam a pesquisa. Começando pelo brinquedo, alertando e esclarecendo quanto à questão polissêmica envolta nos termos, a importância cultural e pedagógica; na sequência sob a ótica de diferentes autores, difunde o percurso histórico e conceitual no que diz respeito à infância, sobre o ser criança, sujeito de direitos, sobre a Educação Infantil e a visão do professor sob os elementos até então pontuados.

Concernente aos resultados alcançados ao fim da pesquisa, a discussão nos leva a perceber a necessidade de desconstrução de conceitos arcaicos acerca da visão de infância, criança e Educação Infantil, bem como de reconhecimento da ação lúdica como inerente à infância, componente crucial para o desenvolvimento integral da criança.

Diante de tais aspectos, Santos (2010, p. 88) afirma que “[...] nós, profissionais da educação, em especial, devemos deixar de lado as visões paternalistas retrógradas, as quais

encaram as crianças como sujeitos passivos e frágeis e as escolas como agências depositárias de conteúdos científicos”. Conceitos que estão entrelaçados, pois refletem e interferem de maneira imediata e direta no contexto educacional, visto que se não tivermos a criança como sujeito social, de direitos, capaz de desenvolver-se, automaticamente não reconheceremos a infância como fase crucial do desenvolvimento infantil, composta de especificidades e jamais entenderemos a Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento, tão pouco reconheceremos o direito e a importância do brincar como meio promotor do desenvolvimento infantil.

#### 4.2.2 Dissertação 2

A pesquisa desenvolvida por Silva<sup>18</sup>, no ano de 2012, estabeleceu como objetivo central: conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado – SP, traçando como objetivos específicos: conhecer na prática a utilização da brincadeira na instituição; intervir com um trabalho teórico e prático junto à professora, almejando transformações qualitativas em sua prática.

A metodologia de estudo utilizada foi a pesquisa-intervenção. Para tanto, recorreu-se aos suportes investigativos, de observação e entrevista semiestruturada. Silva (2012, p. 98) justifica sua escolha metodológica por acreditar que através desta fosse possível promover

[...] à professora, transformações qualitativas no fazer pedagógico quanto ao uso das brincadeiras. Não as tornando, assim, dependentes da presença de um pesquisador, mas após o processo de intervenção, possam inserir na prática pedagógica do dia a dia, a brincadeira, de acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural objetivando contribuições para o desenvolvimento infantil.

Por este ângulo, as intervenções foram realizadas respeitando o tempo da professora. As discussões teóricas estavam alicerçadas na perspectiva da teoria histórico-cultural, para que a professora pudesse acompanhar de forma eficiente as posteriores intervenções. Durante os estudos foram abordadas as seguintes temáticas: o conceito de brincadeira e como esta surge na criança e a brincadeira como atividade principal.

---

<sup>18</sup>“A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção”. Dissertação apresentada por José Ricardo Silva ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, *Campus* de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.



Quanto à organização do texto, o pesquisador o elaborou de forma que o leitor pudesse se situar diante do contexto, sendo assim apresentou aspectos históricos sobre a Educação Infantil, elencando temas como “a evolução dos sentimentos de infância”, apoiado em Áries (1981), sinalizando que:

[...] a visão de criança que possuímos hoje é histórica e culturalmente construída. Dentro de uma linha temporal, percebemos grandes contrastes em relação ao sentimento de infância. O que hoje parece inconcebível, como por exemplo, indiferença em relação à criança pequena, séculos atrás era algo aceitável. Por maior estranheza que isto possa causar, determinados grupos sociais nem sempre viram a criança como um ser em particular, com suas especificidades e, por isso, por muito tempo, a trataram como um adulto em miniatura. Ao contrário do que possamos imaginar, as crianças não eram odiadas e isoladas do mundo social, elas conviviam diariamente com os adultos e compartilhavam de todas as experiências, sem qualquer cuidado ou pudor. (SILVA, 2012, p. 14).

A partir desta discussão foi possível identificar que, no que diz respeito à concepção de infância, Silva (2012) a compreende como uma fase extremamente importante para o desenvolvimento humano, que precisa ser mediada com intervenções que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Durante a explanação sobre a infância, o pesquisador descreve esse período como uma construção histórica e social, elaborada através dos séculos, atingindo, inicialmente, a burguesia e, em seguida, as camadas mais pobres. Seguindo este viés de construção e evolução, Silva (2012, p. 19) destaca que “[...] como o sentimento de infância havia sido modificado através dos séculos, os mesmos erros não poderiam mais ser cometidos. Surgem, então, concepções assistencialistas embasadas na fé cristã, no progresso e na ciência, características da época”.

O pesquisador apresenta um percurso histórico de modelos e propostas que surgiram durante os tempos, relacionados aos cuidados para com a criança, para sustentar esta informação apoia-se nas indicações de Oliveira, que aborda autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Neste sentido, Silva (2012, p. 26) destaca que

[...] o desenvolvimento e o aprendizado de crianças pequenas têm sido tema de estudos há séculos e, durante todo este tempo, foram produzidas grandes conquistas em direção à compreensão deste objetivo. Os pesquisadores da educação para a infância aqui destacados foram determinantes para os avanços nos modelos pedagógicos durante a história.

Dando continuidade aos avanços científicos e sociais, Silva (2012) traça um breve panorama das creches no Brasil, retomando a construção histórica das instituições de atendimento infantil, desde o período exclusivamente assistencialista até os dias atuais

caracterizado como etapa inicial da Educação Básica, justificando que “[...] novas necessidades surgem e se modificam através dos tempos de acordo com transformações de ordem social e econômica. O nascimento das instituições voltadas à criança no Brasil é influenciado por processos de industrialização do país e do mundo” (SILVA, 2012, p. 30):

[...] as instituições de Educação Infantil como um todo, possuem um relevante papel formador do ser humano e, essencialmente, as instituições destinadas às crianças ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil. São as creches e pré-escolas que deverão desempenhar, nos primeiros anos de vida, o papel complementar ao da família no que tange ao cuidado e à educação das crianças. (SILVA, 2012, p. 57).

Ainda no cenário dos avanços e da construção histórica, o investigador dedica parte de seus escritos às políticas públicas destinadas à Educação Infantil. Para tanto, estabeleceu destaque à “Constituição Federal”, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” e os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

Com base nessa discussão e ao analisar o aparato bibliográfico que embasa a pesquisa é possível identificar que Silva tem a concepção de Educação Infantil como um espaço, ambiente promotor do desenvolvimento infantil, onde as especificidades e singularidades devem ser respeitadas e valorizadas de forma que favoreçam um processo global e contínuo de desenvolvimento. O trecho a seguir, ancorado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o currículo da Educação Infantil”, reforça tal inferência:

[...] 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. (SILVA, 2012, p. 43).

No que compete à concepção de brincadeira, Silva (2012) a destaca como elemento da cultura humana essencial no processo de formação e Educação, que possibilita à criança apropriar-se do mundo e constituir-se enquanto sujeito. Pois a brincadeira influencia o desenvolvimento psíquico e cultural, além de favorecer a imaginação ativa, capacitando a criança a construir e dominar conhecimentos e funções sociais estabelecidas culturalmente:

[...] a brincadeira favorece o desenvolvimento cultural das crianças, já que é por meio dela que a criança, também, se apropriará das objetivações humanas. A brincadeira é a forma específica da criança de apropriar-se do mundo e de constituir-se enquanto sujeito. A brincadeira influencia o

desenvolvimento psíquico favorecendo a formação da imaginação ativa, capacitando a criança a dominar conhecimentos, funções sociais e normas de comportamentos. (SILVA, 2012, p. 77).

Relacionada à concepção de criança, o autor não a aborda de forma explícita como fez com as demais concepções até aqui apresentadas; mas levando em consideração a linha teórica histórico-cultural que apoia a pesquisa, bem como a abordagem e amparo teórico bibliográfico utilizado, é possível inferir que Silva (2012) compreende a criança como sujeito ativo, que se constrói na relação com o mundo que o cerca, confirmado pelo recorte abaixo, que nos possibilita constatar tal inferência:

Por isso, é preciso frisar que a Educação Infantil não pode ir ao encontro de práticas escolarizantes [...] defendemos uma formação humana e emancipatória a nossas crianças que lhes dê condições para conhecer, refletir e buscar e/ou até mesmo reivindicar melhores condições de vida, inclusive de trabalho, no seu processo interminável de humanização. (SILVA, 2012, p. 68).

De forma global, a pesquisa desenvolvida por Silva (2012) registra contributos que reforçam e potencializam os aspectos históricos da Educação Infantil, afirmando-os como um movimento em constante construção, que traz as impressões dos tempos e dos avanços sociais, que imbuem a evolução do sentimento de infância, o surgimento de instituições de atendimento infantil, a instituição de creches e a elaboração de políticas públicas que a regulamenta e define metas.

Alicerçado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, a pesquisa aborda a concepção de desenvolvimento humano com destaque nas relações sociais e culturais que impulsionam o referido desenvolvimento:

Portanto, o psiquismo humano, apesar de ter uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social, pela apropriação das relações sociais e dos objetos culturais, entre eles o principal é a linguagem que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas eminentemente humanas. (SILVA, 2012, p. 53).

Ainda na seara das interações e do desenvolvimento infantil, Silva (2012), ancorado em Leontiev (1978), aborda o conceito de atividade principal, a brincadeira, destacando-a como:

[...] às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Portanto, a atividade principal corresponde à atividade que traz grandes mudanças psíquicas e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Estas atividades não se configuram como as únicas atividades da criança ou a atividade de que elas mais gostam, mas sim como as que contribuem de forma diferenciada para o seu desenvolvimento. (SILVA, 2012, p. 64).

É nessa conjuntura que Silva (2012), apoiado na teoria histórico-cultural, destaca a brincadeira, jogo protagonizado como atividade principal, por compreender sua complexidade por influência da inserção da organização cultural e social:

É através das suas manifestações que as crianças adentram o mundo socialmente organizado pelo adulto. A brincadeira torna-se o principal elo entre a criança e o mundo a sua volta. A perspectiva histórico cultural a considera como atividade principal e que, sendo assim, encerra em si mesmo possibilidades de transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico das crianças. (SILVA, 2012, p. 68).

Ao abordar a importância da brincadeira, do jogo protagonizado, o pesquisador dedica-se à discussão da mediação do adulto no processo de desenvolvimento infantil, estabelecendo destaque ao papel do professor da Educação Infantil como um sujeito que necessariamente precisa conhecer a criança, seus processos, suas necessidades e singularidades, para que, de fato, possa exercer a mediação: “Salientamos que os profissionais das instituições de educação infantil possuem papel fundamental de mediação dos interesses das crianças e os conhecimentos humanos através das brincadeiras, contribuindo para a formação de sua inteligência e a sua personalidade”. (SILVA, 2012, p. 68).

Sendo assim, compete ao professor-mediador qualificar e complexificar as relações com as crianças, promovendo avanços no seu desenvolvimento global. Com esse espírito Silva (2012, p. 62) atribui ao professor, principalmente da Educação Infantil, o papel de

[...] mediar ricas situações educativas, ou seja, intervenções selecionadas que possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento potencial da criança ampliando, também, as suas conquistas no mundo em que vive. O foco pedagógico, portanto, será o conhecimento a ser ampliado, com base em conquistas adquiridas anteriormente em seu desenvolvimento.

Entretantes, Silva (2012) aborda a brincadeira como meio potencializador da mediação no contexto educacional; reforçando a importância da brincadeira de faz de conta, do jogo protagonizado, como recursos que possibilitam à criança adentrar no contexto socialmente organizado, registrando, assim, suas impressões e ressignificando o mundo à sua volta:

[...] a criança se apropria da cultura humana por meio de mediação estabelecida com um adulto ou com outras crianças mais desenvolvidas. Por isso, mais uma vez enfatizamos o papel do professor na socialização das brincadeiras na Educação Infantil, pois é ele quem exerce o papel de mediador dessa manifestação cultural essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança no espaço educativo. (SILVA, 2012, p. 159).

É pelo reconhecimento da importância de sua potencialidade que o autor destaca a necessidade de superação, de desconstrução do conceito “escolarizante” que visa a formação

“profissional” desde a Educação Infantil. Posto isto, Silva (2012) enaltece a brincadeira como uma atividade essencial no processo de formação das crianças:

[...] a brincadeira pedagogicamente potencializada pode contribuir significativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória e a linguagem. A brincadeira, por si só, incita a convivência entre os pares e contribui para que as crianças desenvolvam complexas capacidades humanas. (SILVA, 2012, p. 68).

Neste ínterim, o pesquisador alerta para a necessidade de promover a substituição dos conceitos e práticas por um modelo que viabilize uma formação humana e emancipatória às nossas crianças. Por esta razão, Silva destaca a necessidade de formação dos profissionais em Educação para que haja coerência “[...] entre a teoria e prática pois, alheios a esta ferramenta, os professores poderão ficar aquém de análises e compreensões e, conseqüentemente, impossibilitados de pensar intervenções diferentes do espontaneísmo” (SILVA, 2012, p. 160).

Podemos concluir, referendada a pesquisa como um material de suporte para a formação do professor da Educação Infantil e, principalmente, como um meio de conscientização sobre a importância da brincadeira como elemento da cultura humana e promotor do desenvolvimento da criança, apreciação que deve, com prioridade, constituir parte integrante dos currículos e das práticas cotidianas das instituições.

### 4.2.3 Dissertação 3

A pesquisa desenvolvida por Almeida<sup>19</sup>, no ano de 2015, traça como objetivo geral “compreender quais aspectos do contexto escolar interferem nos modos de participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil” e elenca como objetivos específicos: analisar o cotidiano da Educação Infantil focando a participação de crianças nas rotinas; identificar as concepções das crianças vinculadas à participação delas nas rotinas da Educação Infantil instituídas pelos adultos educadores através de atividades planejadas; coletar informações sobre as concepções das educadoras vinculadas à participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil planejadas por elas.

A autora utilizou como recurso metodológico a pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso (uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Estância – SE),

---

<sup>19</sup> Título: “Participação de crianças nas rotinas da educação infantil”. Dissertação apresentada por Synara do Espírito Santo Almeida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos.

tendo como sujeitos da pesquisa 21 crianças (12 meninas e 09 meninos), todos com 05 anos de idade, além de 07 professoras.

Para a coleta de dados a pesquisadora contou com recursos como: máquina fotográfica, caderno para as anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio instalado, roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada.

A problematização da pesquisa gira em torno da indagação “[...] quais aspectos do contexto escolar podem interferir no modo como as crianças participam das rotinas na Educação Infantil?”. Para a estruturação e embasamento epistemológico, Almeida percorreu caminhos que perpassam temáticas condizentes aos fundamentos da Educação Infantil, como o surgimento da infância e da Educação Infantil, a influência das concepções pedagógicas no processo educativo e a participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil.

No que compete à concepção de infância defendida, a autora não a faz de forma explícita; no entanto ao considerar e analisar as discussões tecidas e o aporte teórico em Ariès (1981) é possível depreender que a pesquisadora reconhece a infância como uma categoria constituída a partir do contexto histórico e social.

No excerto a seguir, Almeida (2015) faz uma relação entre a construção histórica da infância atrelada ao atendimento infantil: “[...] A história da infância coincidiu com a história do atendimento às crianças em situação de risco, o que contribuiu para a produção da imagem da criança pobre, que era vista como uma ameaça a ser contida” (ALMEIDA, 2015, p. 20).

No que tange à ideia e compreensão de criança, Almeida (2015, p. 10) a descreve como sujeito ativo e capaz, que a partir de suas vivências registra suas impressões na sociedade em que está inserida:

A criança é considerada um sujeito falante, atuante e que vive experiências, com a sua própria visão a respeito do contexto histórico-social no qual se encontra e interage. Ela contribui na construção de significados, participa na renovação cultural e na constituição de costumes próprios. Ao mesmo tempo, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida.

A investigadora evidencia tal concepção principalmente ao abordar em suas discussões a Sociologia da Infância como “[...] uma área expoente no sentido de disseminar a importância de se ouvir a criança e em reconhecer as capacidades infantis, enfatiza que as crianças são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos, e criar entre elas sistemas culturais de apreensão do significado do mundo”. (ALMEIDA, 2015, p. 31).

Com relação à terminologia brincar, Almeida (2015) a destaca como uma característica e espaço:

[...] essencial das crianças, pois nessa atividade elas compartilham e produzem, com os pares, sentidos e significados para o mundo vivenciado. Nesse sentido, o brincar é um espaço de aprendizagens, de liberdade, de criação e de expressão que também ajuda na estabilidade emocional, permitindo às crianças lidar com o medo, a angústia, a surpresa, o abandono e o poder. (ALMEIDA, 2015, p. 127).

Acerca da Educação Infantil, é possível identificar que Almeida (2015) a reconhece como espaço privilegiado, responsável por promover momentos de interação que viabilize o desenvolvimento integral da criança; todavia tece um paralelo entre o ideal e o real ao abordar as rotinas e a forma como são elaboradas, alertando-nos quanto ao processo de enrijecimento das práticas pedagógicas, que distanciam do que de fato deveria ser, compor a rotina das instituições de Educação Infantil.

Na seara da rotina, a pesquisadora destaca a importância da figura do professor de Educação Infantil no processo de desenvolvimento, bem como a necessidade deste profissional em conhecer e reconhecer as especificidades da criança e suas singularidades. O que leva Almeida (2015, p. 37) a registrar que, talvez, por falta de formação específica os professores enfrentam

[...] dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas das crianças viverem e atuarem no mundo. Por isso, o objetivo de educar é frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. Por causa disso, a rotina da educação infantil revela ordem, estética, previsibilidade e controle da lógica adultocêntrica. Pensar a educação infantil como espaço acolhedor da emancipação da criança exige recusa dessas práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais. A emancipação das crianças, que é a vivência de sujeito social de direitos no espaço da educação infantil, exige uma revisão das práticas que submetem as crianças à condição de adulto em miniatura, de sujeito que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha e decisão sobre sua vida.

Ainda pelo prisma da elaboração de rotinas que contemplem os interesses e necessidades específicas que caracterizam a Educação Infantil, a pesquisadora aborda também a importância da participação da criança no processo de elaboração dessas rotinas, de forma que ela possa sentir-se parte ou ter a sensação de pertencimento, já que contemplar a participação da criança é reconhecê-la como sujeito de direito, capaz de registrar mudanças no contexto em que vive e oportunizar o espaço de protagonismo.

Essa participação e reconhecimento da criança como sujeito ativo corresponde ao ideal proposto por concepções pedagógicas, documentos, leis e normativas; no entanto, Almeida (2015, p. 39) nos chama a atenção sobre a realidade vivenciada nas práticas desenvolvidas nas instituições, onde, infelizmente, “[...] a criança pouco participa da construção das práticas que

lhes dizem respeito e, mesmo agora com leis, áreas e teorias que defendem a participação de crianças nas decisões, elas ainda não participam efetivamente das coisas que são importantes para as suas vidas”.

E nos alerta para que haja mudanças, possibilitando que a participação da criança seja de fato efetivada, que a Educação Infantil seja um universo de desenvolvimento integral, na medida em que se faz necessária a organização de espaços, linguagens e estratégias que possibilitem a interação entre a criança e o professor, que este, por sua vez, desenvolva um olhar atento e sensível aos sinais e expressões de cada criança:

O adulto não pode esquecer que os espaços por ele organizados e estruturados são para as crianças, são das crianças, o que implica a participação delas nas decisões dos objetos/brinquedos que farão parte dele, bem como dos lugares. Por isso, a necessidade de se olhar para as crianças e escutar o não dito por elas. Isso significa perceber suas múltiplas expressões, reveladoras das particularidades e das singularidades próprias de cada uma que mostram a sua forma de ver, sentir e pensar o mundo. (ALMEIDA, 2015, p. 42).

Reconhecer as especificidades das crianças implica admitir e valorizar momentos e situações que promovam seu desenvolvimento, entre esses o brincar como elemento inerente à criança, que se reconhecido e valorizado, principalmente no contexto educacional, tornar-se-á uma ferramenta facilitadora do trabalho pedagógico.

Entretanto, Almeida vai nos chamar a atenção sobre a vivência de uma realidade bem distante do ideal traçado, em que a professora e a instituição pesquisadas buscavam, por intermédio de rotinas disciplinares, coibir as ações típicas da infância, rotulando o brincar e as atividades que envolvam a ludicidade como “bagunça”.

Onde a criança não tem direito de voz e vez, suas vontades e necessidades lúdicas são engolidas pelos conceitos da Pedagogia Tradicional, onde a disciplinarização e o preparo para o passo seguinte da escolarização soam mais alto, sempre usando como subterfúgio as questões de segurança. Trazendo como exemplo a fala de uma das professoras pesquisadas de que com turmas lotadas as situações que envolvam o brincar podem promover riscos à integridade física das crianças.

As rotinas estabelecidas vislumbram a homogeneização, desprezando a individualidade, subtraindo da criança o ritmo, seu tempo, suas vivências, sua história, seu direito de fantasiar, criar e recriar:

É como se esse momento da educação infantil fosse uma quebra das especificidades vivenciada pela criança do mundo da realidade vivenciado pelos adultos. O que as escolas e os professores parecem esquecer é que as crianças permanecem nesse mundo da imaginação, da fantasia, da criação e da brincadeira, porque é por meio dele que elas vão interiorizando as regras



e dando sentido ao seu mundo, isso no tempo delas, que pode ser diferente do tempo pensado pela escola. Assim, não faz sentido cobrar o aspecto real da vida humana para as crianças, quando elas necessitam fantasiar para poder aprender. (ALMEIDA, 2015, p. 77).

Neste sentido, Almeida (2015, p. 127) destaca que se faz necessário mudanças significativas, entre elas a compreensão de que os brinquedos e as brincadeiras devem ser inseridos e valorizados na elaboração das rotinas:

Para tanto, é preciso romper com o disciplinamento, reorganizar os horários das crianças, reelaborar os espaços e ter uma condição de trabalho que permita essa organização. Também é preciso que as professoras fiquem mais sintonizadas com as crianças e com o modo pelo qual elas se expressam. Ou seja, as professoras precisam entender o significado que os brinquedos/brincadeiras têm para as crianças.

A pesquisa de Almeida (2015) nos proporciona uma rica reflexão no que se refere ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, principalmente quanto às concepções pedagógicas adotadas, quase sempre embasadas na Pedagogia Tradicional, que, muitas vezes, são disfarçadas pelo discurso que busca camuflar a imagem do professor-foco das ações, que compreende a criança como sujeito incapaz, camuflagem esta que não se mantém na prática quando são propostas ações que não atendem às necessidades e especificidades inerentes à criança, limitando-a do direito do desenvolvimento integral.

Almeida (2015) adverte, também, para a crescente desvalorização do brincar diante da elaboração de rotinas que engessam cada vez mais o dia a dia das crianças, que não as permitem vivenciar momentos de troca, fantasia, jogos e brincadeiras, nem tão pouco participar da elaboração das rotinas ou ao menos ter suas especificidades priorizadas, porque quase sempre as rotinas buscam viabilizar o trabalho do professor, de forma que amenize o “estresse diário”, que promovam o “adestramento” das crianças, estabelecendo regras rígidas, que as eduquem no ritmo estabelecido pela escolarização nos moldes tradicionais, momentos em que a criança não tem o direito de expressar seus desejos, tão pouco suas opiniões.

Desta forma, o brincar e o jogo protagonizado são deixados de lado, às vezes reconhecido como “adversário pedagógico”, quando na verdade, se compreendido, tornar-se-ia uma ferramenta mediadora da ação pedagógica frente ao processo de desenvolvimento infantil.

Almeida (2015, p. 142) enfatiza a necessidade da formação do professor de Educação Infantil e a necessidade de entendê-los como sujeitos que necessitam de mais apoio e menos críticas:

Sobretudo, é preciso parar de criticar os professores e se aproximar deles, ajudá-los a identificar outras alternativas de trabalho, eles estão na defensiva

porque geralmente são acusados dos fracassos na educação, como foi salientado por uma professora. É necessário lembrar que eles também fazem parte do processo.

[...]

Por mais que a pedagogia da infância reconheça a interdependência adulto-criança, parece que há uma dicotomia intrínseca nessa relação: professor (“vilão”) – criança (“mocinha”). Mas não se trata disso, os dois estão prejudicados, a relação de ambos está desgastada. Só que o vigor infantil consegue resistir e criar possibilidades, mas o cansaço do professor está fazendo-o paralisar.

Talvez seja a formação o ponto crucial para que mudanças efetivas ocorram no contexto educacional, a fim de que a criança possa, de fato, ser reconhecida como sujeito de direitos e capaz de participação, que a Educação Infantil seja reconhecida como um percurso promotor do desenvolvimento integral e o brincar compreendido e valorizado como elemento inerente à formação humana.

#### 4.2.4 Dissertação 4

A pesquisa realizada por Campos<sup>20</sup>, no ano de 2017, traça como objetivo geral: compreender como as crianças vivenciam suas infâncias a partir das brincadeiras de livre escolha por elas criadas, dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil. Para tanto foram elencados como objetivos específicos: compreender de quê e como brincam as crianças na rotina instituída por suas educadoras; averiguar como as crianças organizam as brincadeiras e como se constituem os grupos de pares em ocasiões brincantes, além de analisar as relações sociais que as crianças constroem entre seus pares enquanto brincam.

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa foi lançado mão do cunho etnográfico, fundamentando-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, estipulando como núcleo central o conceito de infância como construção social e a criança como ator social, sujeito histórico-cultural.

Na direção da coleta dos dados foram utilizadas anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo, no período de fevereiro a junho de 2016. Participaram do estudo 25 crianças com faixa etária de 3 anos (integrantes de uma escola pública de Educação Infantil do Município de Aracaju – SE).

A pesquisa buscou amparo no campo da Sociologia da Infância e assume a concepção

---

<sup>20</sup> Dissertação: “Modos de brincar na educação infantil o que dizem as crianças?” apresentada por Rafaely Karolynne do Nascimento Campos ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profª. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos

de criança como “[...] ator social sujeito histórico-cultural, potagonista do seu processo de socialização” (CAMPOS, 2017 p. 143), que produz cultura a partir da relação entre os seus pares.

No que diz respeito à concepção de infância a reconhece como um período socialmente contruído, buscando sustentação na Sociologia da Infância para destacar a infância como “[...] uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos” (CAMPOS, 2017, p. 28).

Com relação à concepção de brincadeira/jogo, a pesquisadora define como “[...] uma atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural da criança”. Por conseguinte, Campos (2017, p. 31) respalda-se em Brougère para descrever a brincadeira como “resultado de uma construção social. Nesse sentido, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social e essa aprendizagem inicia-se com o outro. É algo que se aprende e se estrutura desde muito cedo”.

Posto isto, o brincar configura-se uma atividade dotada de significação social, que necessita de aprendizagem; por este ângulo, Campos (2017) aprova o pressuposto de Brougère na existência de uma cultura lúdica, concepção que compreende e compõe um conjunto de regras e significações que permite a criança iniciar a brincadeira:

Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Desse modo, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. (CAMPOS, 2017, p. 31).

Na apresentação das análises dos dados, (situações de brincadeiras livres) que retratam as práticas sociais e culturais vivenciadas pelas crianças nos processos de brincar dentro da rotina do contexto escolar, Campos (2017) evidencia, em seus achados, a teoria da cultura lúdica como resultado da interação social.

Amparada nas culturas da infância de Corsaro (2003), a pesquisadora destaca as rotinas de brincadeiras, elencando-as como elementos constituintes das culturas da infância, as quais são produzidas e compartilhadas na interação com os pares. Partindo do pressuposto das rotinas como práticas sociais subordinadas às regras e normas elaboradas pelas próprias crianças, Campos (2017) organizou a categorização das rotinas para desenvolver sua análise: rotinas de brincadeiras de aproximação-evitação; rotinas de brincadeiras de perseguição; rotinas de brincadeiras matar-morrer-reviver; rotinas de brincadeiras envolvendo situações familiares e eixos temáticos relacionados.

Para analisar como se compõe os grupos de brincadeiras, a ordem social nas relações entre pares, Campos (2017) se ateu a aspectos que foram elencados segundo três categorias; sendo a primeira relacionada às brincadeiras entre amigos, relações de amizade na formação dos grupos de brincadeiras. Campos (2017, p. 104) corrobora com Corsaro (2003) ao sintetizar que “[...] as crianças mais novas usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, tais como brincar, proteger suas atividades compartilhadas de estranhos, construir solidariedade e confiança mútua grupais e controlar as atividades dos parceiros de brincadeira”.

A segunda compete à participação nas brincadeiras, bem como as formas de resistências nos grupos de pares. Campos (2017, p. 105) ancora-se, também, em Corsaro (2011) para enfatizar que as tentativas de acesso, aceitação e resistência por parte das crianças nos remete à complexidade do brincar, envolta por regras e valores construídos pelas crianças, por meio de suas experiências e interações.

A brincadeira é um processo dinâmico e contínuo de negociação. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso. Organizar as brincadeiras é tarefa difícil para as crianças pequenas, elas investem bastante tempo na criação de suas brincadeiras e por isso possuem um sentimento de proteção ao espaço interativo

A terceira engloba as relações de gênero, brincadeiras que determinam o gênero e a formação de grupos nas interações entre pares de crianças. Com relação à essa categoria, a pesquisadora ressalta que durante sua investigação foi possível concluir que os meninos demonstram maior interesse e preferência pelas brincadeiras de perseguição, enquanto que as meninas escolhem brincadeiras de faz de conta, contudo,

[...] em muitos momentos, meninos e meninas apresentavam interesses comuns por temas de brincadeiras, o que favorecia a formação de grupos mistos. Os meninos não hesitavam em brincar de casinha com as meninas, ocupando os papéis de pai, filho, irmão e também não era incomum encontrar meninos preparando comidinhas e se alimentando. As meninas gostavam de brincar de casinha, mãe e filha, de maquiagem, nesta última, os meninos nunca se envolviam. No entanto, as meninas apreciavam as brincadeiras de polícia e ladrão, de super-heróis. Assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis de gênero nas ocasiões de brincadeiras. As temáticas vinculadas aos grupos mistos mostram o interesse comum pelas brincadeiras. (CAMPOS, 2017, p. 117).

A pesquisa evidencia valiosos contributos acerca do brincar, das interações entre os pares e da formação dos grupos brincantes, considerando as categorias de análise delimitadas

pela pesquisadora. O primeiro aspecto evidenciado por Campos (2017) fica a cargo da multiplicidade de saberes imersos nas rotinas brincantes:

No decorrer da pesquisa foi possível identificar certas rotinas que se repetem nas brincadeiras. Nessas rotinas, as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes prévios que fornecem as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Esses saberes, regras e experiências permitem às crianças reconhecerem e organizarem uma brincadeira, garantindo o desenrolar das práticas lúdicas. (CAMPOS, 2017, p. 145).

Campos (2017) destaca que nas práticas culturais das brincadeiras existe uma ordem social que estrutura os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças, tal ordem propicia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, tornando-se espaço em que as crianças criam e negociam suas regras, ações e predileção por brincadeiras e parceiros.

As crianças apresentam um grande número de parceiros de brincadeiras, bem como companheiros prediletos com os quais se relacionam de forma mais intensa e cotidiana, ou seja, procuram estender suas relações para o maior número possível de colegas como uma forma de ampliar a possibilidade de ingresso bem-sucedido nos grupos de brincadeiras e a interação satisfatória com seus pares. (CAMPOS, 2017, p. 145).

Campos (2017, p. 146) evidencia, ainda, que um dos critérios das crianças para a formação dos grupos refere-se ao interesse das temáticas das brincadeiras:

A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso. Nesse ensejo, percebi que as formações de grupos de brincadeiras são regidas por estratégias que utilizam a amizade como forma de acesso aos grupos brincantes.

Considerando tal situação, Campos (2017) afirma que as crianças usam das amizades e predileções para negociar sua participação das brincadeiras:

[...] as crianças usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, como brincar, proteger o espaço interativo de intrusos, controlar o comportamento dos parceiros nas atividades, para fazer valer as regras do jogo, para conseguir o compartilhamento de um objeto/brinquedo ou do espaço, para permitir o acesso ou excluir alguma criança da brincadeira, para conseguir apoio e solidariedade no grupo de pares. (CAMPOS, 2017, p. 146).

Outro ponto apresentado pela pesquisadora refere-se às relações de gênero no contexto das brincadeiras, relações estas que não se configuravam como um fator de relevância na diferenciação de formação dos grupos:

Encontrei relações consistentes entre grupos de gêneros misturados e constantes interações entre meninos e meninas. Tal constatação não quer

dizer que a diferenciação de gênero não esteja presente nas relações e que as crianças não tenham consciência das separações nas relações entre meninos e meninas. (CAMPOS, 2017, p. 147).

Campos (2017) registrou também que entre as crianças (nos grupos de pares) a liderança é reconhecida nas relações e vivências cotidianas, normalmente evidenciadas pela postura de líder assumida por algumas crianças:

O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, coordenando as ações dos participantes, introduzindo regras que garantem a continuidade da atividade conjunta. Assim, as crianças exercitam seu potencial de autoridade e liderança na organização de suas brincadeiras, revelando uma aprendizagem sobre as relações de poder e hierarquia. (CAMPOS, 2017, p. 147).

A pesquisadora destaca, ainda, que as relações de conflito estiveram presentes em muitas ocasiões observadas e que, na maioria das vezes, foi possível perceber que as próprias crianças buscavam meios de solucionar os conflitos, exercitando a habilidade de negociação. Embora haja conflitos, também existe cooperação entre os pequenos como pode-se observar no fragmento a seguir:

[...] tive a oportunidade de observar os processos participativos de cooperação para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos e objetos, a partilha de objetos, a reciprocidade na resolução de problemas. As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as leva a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum, ou seja, brincar conjuntamente. (CAMPOS, 2017, p. 147).

Diante dos contributos apresentados, pode-se concluir que a pesquisa desenvolvida por Campos (2017) além de servir de aparato ao campo pedagógico no que compete à valorização do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Mostra a criança e suas interações sociais, bem como sua capacidade de interagir entre os pares, de ressignificar regras e valores, colaborando para com a construção da cultura da sociedade em que está inserida.

### **4.3 Entrelaçando os achados nas pesquisas**

Após a apresentação individual das dissertações elaboraremos um panorama que sintetize as concepções gerais encontradas nas produções analisadas, evidenciando os pontos em que se entrelaçam e os que se distanciam.

O primeiro ponto que merece destaque relaciona-se às teorias adotadas pelos trabalhos selecionados, sendo possível notar que as pesquisas se concentram em duas tendências no que

tange o embasamento dos pressupostos teóricos que as norteiam; duas alinham-se à Sociologia da Infância e as outras duas à Teoria Histórico cultural. Fato este relacionado à concentração de pesquisa dos orientadores, porém, as quatro produções foram desenvolvidas sob a orientação de dois profissionais, o que denota linhas de pensamentos individuais do que propriamente de pesquisa, indicando-nos uma fragilidade do objeto.

Outro ponto a notabilizar fica a cargo das regiões e instituições em que foram desenvolvidas as pesquisas. Novamente vence a concentração, pois as produções estão localizadas em apenas duas regiões (Nordeste e Sudeste), vinculadas a uma universidade de cada uma dessas regiões (Universidade Federal de Sergipe e UNESP – *Campus* de Presidente Prudente-SP).

Faz-se fundamental divulgar que o primeiro trabalho analisado foi desenvolvido no ano de 2010<sup>21</sup> e o segundo em 2012<sup>22</sup>, produções vinculadas à região Sudeste e instituição UNESP. Ambas as produções enfatizam a importância do brincar, estabelecendo destaque às políticas públicas e documentos de caráter mandatório, entre eles: a revisão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e a reedição dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicações que ocorreram no ano de 2009.

Acentuamos que as demais produções desenvolvidas nos anos de 2015 e 2017, respectivamente, não estabelecem destaques às políticas públicas voltadas à Educação Infantil e no que se refere ao brincar como direito assegurado.

Reportando-nos ao tipo de pesquisa, prevalece a pesquisa empírica, modalidade que permite a construção de dados mais alinhados à realidade. As quatro produções alicerçam-se nesta perspectiva e desenvolvem suas observações e coletas de dados em instituições de Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é o fato de que entre as produções analisadas três adotam como sujeitos crianças entre 3 e 5 anos e uma delas trabalha com crianças de 0 a 5 anos. Destas, duas abordam, de forma central, a concepção de brincadeira; uma dedica-se à concepção de brinquedo e a outra ao modelo de participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil. Entretanto, todas reservam espaço para a apresentação da concepção do brincar, umas de forma mais ampla outras com destaques sucintos, mas em todas as produções fica comprovada a importância do brincar por efeito do desenvolvimento humano.

---

<sup>21</sup> Pesquisa desenvolvida por Santos, Larissa Aparecida Trindade dos.

<sup>22</sup> Pesquisa desenvolvida por Silva, José Ricardo.

Destaques que legitimam a questão polissêmica que envolve os termos brincar, brinquedo, jogo e brincadeira como apontado no início da pesquisa.

A respeito da concepção de brincadeira pode-se salientar uma aproximação entre as quatro produções, de Santos (2010), Silva (2012), Almeida (2015) e Campos (2017), já que todos reconhecem a brincadeira como elemento cultural, construção social e/ou como mecanismo de interação. A primeira produção a reconhece como um elemento cultural. Visando fortalecer esta perspectiva urge ressaltar que se respalda no RCNEI (1998) e destaca a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, além da promoção de algumas capacidades como atenção, imaginação à imitação entre outras.

A segunda a reconhece como elemento da cultura humana, que possibilita à criança apropriar-se do mundo:

[...] a brincadeira favorece o desenvolvimento cultural das crianças, já que é por meio dela que a criança, também, se apropriará das objetivações humanas. A brincadeira é a forma específica da criança de apropriar-se do mundo e de constituir-se enquanto sujeito. A brincadeira influencia o desenvolvimento psíquico favorecendo a formação da imaginação ativa, capacitando a criança a dominar conhecimentos, funções sociais e normas de comportamentos. (SILVA, 2012, p. 77).

A terceira destaca o brincar como uma característica inerente à criança, afora certificá-la como procedimento que viabiliza a aprendizagem e a liberdade de expressão, já que através do brincar a criança expressa seus desejos e vivências:

o brincar é uma característica essencial das crianças, pois nessa atividade elas compartilham e produzem, com os pares, sentidos e significados para o mundo vivenciado. Nesse sentido, o brincar é um espaço de aprendizagens, de liberdade, de criação e de expressão que também ajuda na estabilidade emocional, permitindo às crianças lidar com o medo, a angústia, a surpresa, o abandono e o poder. (ALMEIDA, 2015, p. 127).

E a quarta trata a brincadeira como uma construção social: “[...] a brincadeira é uma atividade dotada de significação social, supõe contexto social e cultural, necessitando de aprendizagem”. (CAMPOS, 2017, p. 31).

Como anunciado anteriormente todas as produções abordam a concepção de brincar. No entanto, uma delas trabalha de forma central a concepção de brinquedo. Para tanto, busca amparo epistemológico em Brougère (2004) e descreve o brinquedo como “[...] um objeto cultural que carrega em seu cerne aspectos sociais, econômicos e políticos, o qual permite verificar, inclusive, as visões de criança e de infância de uma determinada sociedade”. (SANTOS, 2010, p. 159).



Logo, o brinquedo consagra-se como um objeto cultural que traz impressões associadas a elementos sociais, temporais, carregados de cultura; configurando-se como uma ferramenta que dá suporte ao jogo/brincadeira. Em tese, o brinquedo se constitui como um elemento de grande complexidade e valor perante o contexto cultural e relativo à formação humana.

Diante de tudo o que foi apresentado, no que compete à concepção de brincar/brincadeira podemos constatar que todas as pesquisas coadunam quanto à importância do brincar, seja como fator cultural e social seja como elemento mediador do desenvolvimento infantil.

A importância do jogo, da brincadeira, da ludicidade é evidenciada em todos os trabalhos selecionados. Em nenhum deles esses aspectos foram questionados a partir de outro viés, pelo contrário, as produções proporcionam valiosas reflexões acerca da magnitude e complexidade que envolve o tema. Ao mesmo tempo que todos os trabalhos também concordam sobre o papel do professor da Educação Infantil, sujeito mediador do processo.

As produções são unânimes ao pontuar a importância e necessidade de formação específica, que prepare e sensibilize o professor quanto ao seu papel frente ao processo de desenvolvimento integral da criança, que este, por sua vez, possa construir novos conceitos e desconstruir velhas práticas que estão arraigadas no contexto pedagógico.

Nesta mesma direção, podemos apontar o trabalho desenvolvido por Almeida (2015, p. 25) que destaca que os preceitos da Pedagogia Tradicional norteiam em grande parte as ações dos educadores, que acabam “[...] por acreditar na insuficiência de desenvolvimento e experiência, enxerga a falta de acabamento da criança, a julga pelo que deve se tornar, em função de uma norma ideal”. Partindo desta tendência, acredita-se que a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não devendo fazer nada por si mesma, o qual o adulto deve ensinar-lhe tudo. Resultando, assim, espaços de atendimento infantil regidos por modelos de educação arcaicos, onde prevalece a autoridade do adulto e a transmissão de paradigmas:

[...] a prática pedagógica desses espaços ignora as competências das crianças e o seu direito à voz e participação, porque a prática pedagógica fica centrada no professor, na transmissão de conteúdos e nos resultados desse trabalho. Da criança espera-se que ela responda aos estímulos recebidos, não sendo permitido questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução de problemas etc. Assim, não há interesse em torná-las participantes do processo educativo. (ALMEIDA, 2015, p. 30).

À vista disso, Silva (2012, p. 104) ao compartilhar seus achados, relata situações de descaso e desvalorização durante momentos de interação entre as crianças por parte da professora que “[...] permanece sentada enquanto as crianças brincam livremente. Não há qualquer tipo de intervenção, elas apenas olham as crianças para que não briguem ou se machuquem”; revelando que a preocupação central de professores e demais educadores fica a cargo da preservação da integridade física da criança, postura que remete ao atendimento dispensado na era assistencialista, contexto este que precisa ser superado e desconstruído, dado que temos como preceito políticas públicas e normativas que preconizam as instituições de Educação Infantil como:

[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009, p. 85).

Destarte, parece-nos basilar sugerir que ainda é preciso que o(a) professor(a) tenha atenção redobrada e discernimento suficiente para que, na tentativa de fuga do ranço assistencialista pré-estabelecido, não se enquadre nos moldes traçados para as escolas de Ensino Fundamental, imersas na desvalorização do brincar como elemento inerente do desenvolvimento infantil. É apropriado superar essa visão simplista de conceito do que é pedagógico e do que é brincar, incorporando, assim, a ideia de que todas as ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil são necessariamente pedagógicas, concedendo, deste modo, espaço a um perfil que coadune com a concepção de criança contemporânea como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Ademais, Almeida (2015, p. 127) destaca a necessidade de romper com preceitos tradicionais:

[...] é preciso romper com o disciplinamento, reorganizar os horários das crianças, reelaborar os espaços e ter uma condição de trabalho que permita essa organização. Também é preciso que as professoras fiquem mais sintonizadas com as crianças e com o modo pelo qual elas se expressam. Ou seja, as professoras precisam entender o significado que os brinquedos/brincadeiras têm para as crianças.

Para tanto, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil tenha clareza que seu papel social é o de promover a socialização no sentido amplo, apresentando às crianças o mundo e as culturas que circundam o contexto em que estão inseridas. Compreendendo a criança como foco de suas ações, reconhecendo a necessidade de torná-la protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento, contemplando suas peculiaridades, propiciando situações que possibilitem a construção de relações significativas a partir de interações sociais e culturais, da mesma maneira que reconhecendo o brincar como uma linguagem inerente da criança, recurso pelo qual a criança desenvolve a oralidade, expressa suas ideias e desejos:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p. 87).

Santos (2010) busca enaltecer a importância do brincar como ferramenta imprescindível do desenvolvimento infantil, defendendo que por meio do brincar a criança tem oportunidade de vivenciar e aprender sobre o mundo à sua volta e as culturas que as rege, amparado em Müller e Carvalho (2009 apud SANTOS, 2010, p. 92):

Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. Brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. Através do brinquedo, a criança também tem acesso ao passado e ao futuro, revitalizando e inventando o mundo que almeja. Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância.

Nesta perspectiva, cabe ao professor da Educação Infantil tomar as interações e o brincar como eixos potencializadores do processo de desenvolvimento infantil, atuando assim como mediadores na articulação das experiências e dos saberes das crianças, consideradas suas vivências e particularidades.

Em síntese, as produções analisadas vão à mesma direção, pois, em linhas gerais, reconhecem a criança como sujeito ativo e de direitos, que se desenvolve a partir das interações e que produz cultura. Além de que são unânimes ao reconhecer a importância do brincar perante o desenvolvimento integral da criança, como também que a Educação Infantil é o meio promotor e facilitador deste desenvolvimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o arremate do estudo, é importante retomar que tivemos como objetivo principal analisar como o brincar na Educação infantil, especificamente na creche, é discutido nos trabalhos de tese e dissertações, com o intuito de mapear, de forma central, as concepções acerca do brincar e as associadas como: criança, infância e Educação Infantil.

A estrutura metodológica foi ancorada na pesquisa do tipo qualitativa, com percurso bibliográfico, sendo que para a análise dos dados recorreremos, em parte, às orientações da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1997).

A construção do texto buscou evidenciar, primeiramente, a polissemia que envolve os termos brincar, jogo, brinquedo e brincadeira, bem como abordamos o tema brincar a partir de diferentes perspectivas teóricas, procedimento que nos possibilitou ampliar a gama de conhecimentos sobre o brincar. Cabe destacar que selecionamos uma pequena amostra de teóricos e que existe uma vasta lista de estudiosos e campos científicos que se debruçam sobre o tema.

Procuramos, também, apresentar leis e normativas que destacam o brincar como direito da criança; tal estratégia nos possibilitou uma análise da conjuntura quanto à importância do brincar no contexto legal, despertando, assim, a vontade de militar para que os direitos da criança, de forma especial no brincar, seja de fato assegurado.

Por fim, a análise dos dados nos permitiu ampliar o conhecimento sobre a temática, desconstruir conceitos anteriormente estabelecidos, auxiliando-nos na construção de novos conceitos, além de despertar curiosidades e vontade de ampliar o campo de pesquisa.

Quanto à temática investigada, quais foram os achados? Mesmo partindo de um número tão reduzido de trabalhos, foi possível averiguar que temáticas que envolvem o brincar têm ganhado espaço nas produções científicas. No entanto, o nível creche, ainda não recebeu o devido destaque; percebemos que o grande fluxo das produções fica a cargo da pré-escola e séries iniciais.

Quais impressões podem ser construídas em relação ao fluxo das produções? É como se a criança da primeiríssima infância não merecesse destaque ou que, talvez ainda, não tivesse “capacidade” de participar, ser ouvida, compreendida. Posto isto, acreditamos ser esta uma das maiores lacunas dos achados da presente investigação.

Entre as produções analisadas, apenas uma tem como *locus* o nível creche (0 a 3 anos) enquanto as demais abordam também a pré-escola. Constatamos que o interesse dos

pesquisadores se concentra na faixa etária entre 3 a 5 anos, contemplando apenas a última etapa da creche, denominadas em algumas regiões como maternal III.

Existe uma justificativa plausível? Talvez o fluxo de produções envolvendo crianças entre 3 e 5 anos possa ser justificado pelo desenvolvimento da oralidade, condição que poderia “facilitar” as observações e coletas de dados. Enquanto a pesquisa com bebês e crianças bem pequenas (denominações apresentadas pela BNCC), faixa etária entre 0 e 3 anos (turmas correspondentes a berçário, maternal I, II e III), requer um olhar mais atento, uma pesquisa mais minuciosa, não que as demais não sejam, mas este campo reclama atenção e conhecimento redobrado para análise fidedigna dos dados.

Qual seria o motivo para que os pesquisadores não se debrucem nesse tipo de pesquisa? Possivelmente, a falta de interesse se justifique pelo fato de que nessa etapa a oralidade está em desenvolvimento, o que, às vezes, impossibilita ouvi-las, mas não impede de observá-las para compreender suas especificidades e necessidades.

Com base nas pesquisas analisadas, no que diz respeito ao brincar, jogos, brinquedos e brincadeiras no espaço da Educação Infantil o que foi possível concluir? Que as produções são unânimes ao reconhecer a importância do brincar no processo de desenvolvimento, bem como a necessidade de ser utilizado como ferramenta pedagógica para alcançar o que preconiza as leis e documentos norteadores no que se refere ao desenvolvimento integral das crianças. Contudo, as pesquisas de Silva (2012) e Almeida (2015) nos indicam que ainda existe um longo caminho a percorrer para que o brincar como preconizado seja, de fato, inserido na prática, no dia a dia, nas vivências pedagógicas.

Ambos os pesquisadores “denunciam” em alguns trechos de relatos das observações a divergência e discrepância na prática pedagógica, distanciando o real do ideal. As produções nos permitem inferir que a importância e necessidade do brincar diante do desenvolvimento infantil estão expressos nos discursos do professor, mas nem sempre fazem parte da prática efetiva, das rotinas infantis e pedagógicas desenvolvidas no “chão” das instituições de Educação Infantil.

Ainda com relação à prática pedagógica, a pesquisa desenvolvida por Santos (2010) nos aponta que no contexto educativo observado, foi possível inferir que os profissionais que atendiam os agrupamentos de 0 a 3 anos priorizavam cuidados básicos como alimentação, higiene e sono; e em menor proporção o desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas. Nos agrupamentos relacionados à pré-escola predominava a ação escolarizante e a disciplinarização, com foco na alfabetização, aludindo às condutas que nos reportam ao viés

assistencialista e tradicional, preceitos que não compreendem as crianças como sujeitos ativos, capazes de protagonizar e participar da construção do próprio conhecimento.

O que os trabalhos selecionados indicam quanto à formação do professor? As produções são coincidentes ao apontar a necessidade da formação do professor, para que este desconstrua conceitos anteriormente estabelecidos e acompanhe a evolução social e cultural que envolve a criança enquanto sujeito de direitos, visto que se reconheça, respeite e valorize as especificidades e necessidades de cada criança, principalmente o direito de brincar.

Existe uma vasta lista de suporte epistemológico sobre o desenvolvimento infantil. Preceitos que reconhecem o brincar, jogo, o brinquedo e a brincadeira como fontes de mediação do processo do desenvolvimento integral da criança, todavia, precisam ser apropriados ou, ao menos, conhecidos pelos professores.

Por fim, acreditamos que a presente pesquisa deixa como contribuição para a área a indicação de lacunas investigativas, de objetos, de *locus* que urgem estudo. É fundamental que novas pesquisas sejam desenvolvidas para ampliar a gama de conhecimentos sobre o que compete o brincar na creche, o brincar como recurso pedagógico, principalmente para as crianças bem pequenas.

Considerando que utilizamos como corte temporal a BNCC, acreditamos ser necessária a indicação de pesquisas futuras que investiguem dados de como a BNCC está sendo interpretada e os reflexos nas práticas pedagógicas. Investigações estas referentes à formação do profissional para a Educação Infantil, quiçá uma análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia (por regiões), para investigar como o brincar está sendo inserido na formação desses profissionais.

Em suma, somamo-nos às produções selecionadas e nos posicionamos reconhecendo que a concepção de criança contemporânea requer atendimento que contemple suas especificidades por meio de seus direitos, principalmente ao direito de brincar. Brincar constitui a expressão máxima da criança, além de ser instrumento educativo por excelência. Se conhecedor das fases evolutivas e das concepções referentes ao brincar, o professor será capaz de promover o desenvolvimento integral da criança por intermédio de ações lúdicas, envolventes e prazerosas, propiciando, assim, um processo de aprendizagem significativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 595-604. Outubro-dezembro 2014.
- ALMEIDA, S. E. S. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4753>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica. **CONAPE**, 2018, disponível em: <http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 jan.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escola No Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAMPOS, R. K. N. **Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças?** 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4829>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CARVALHO, Alysson *et al.* (org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

CAVICCHIA, Durllei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **Psicologia do desenvolvimento**. Disponível em:  
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01>.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379-386, setembro/dezembro de 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n.73, p.1-161, jul., 2001.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à práticas educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), p. 57-63, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210 Maio-Ago. 2006

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogos, brinquedos e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – especial, p. 843-876, out. 2006 843. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br>.

MUNARI, Alberto. Tradução e organização: Daniele Saheb. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. BORGES, Fabrícia Teixeira. A CRIATIVIDADE INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI, **Revista UFG**. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/5269-Texto%20do%20artigo-20200-1-10-20081219.pdf>.

PROETTI, Sidney. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica**. Acesso em 01. ago. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/60-227-1-PB.pdf>

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista, **Paidéia**, 2006, 16(34), 169-179

RANGEL, Mary; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento, MOCARZEL, Marcelo. Fundamentos e princípios das opções metodológicas: metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa. **Omnia**, v. 8(2), p. 5-11, jun. 2018.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 (Coleção fronteiras da educação).

ROMANOWSKI. Joana Paulin, Ens. Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Revista Brasileira de Educação, **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/en\\_a0536127.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/en_a0536127.pdf).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Neusa Maria Marques de (org.). **Formação continuada e as formações do currículo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, L. A. T. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92256>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, J. R. **A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/jose-ricardo.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.