

## O brincar sob o olhar de professoras da pré-escola

Katy da Silva Pana<sup>1</sup>  
Silvia Adriana Rodrigues<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse trabalho aborda o brincar tomado como uma atividade realizada pela necessidade da criança de interagir com e sobre o mundo exterior (pessoas e objetos), entendendo que é a partir das experiências eminentemente sociais que há sua inserção e apreensão do meio sociocultural. Neste sentido, brincar é uma atividade característica da criança, que acompanha e evolui ao ritmo do seu desenvolvimento, sendo este último percebido como processo dinâmico e dialético de interação entre o aparato biológico do ser humano e os estímulos oferecidos pelas relações/experiências com os pares e a cultura. Estudos recentes, advindos de diversas áreas do conhecimento, preconizam a concepção de criança como sujeito ativo e a necessidade de as ações pedagógicas intencionais se ampararem em propostas que respeitem as peculiaridades, desejos e direitos da criança, incluindo neste último, o de brincar. Deste modo, apoiando-se nos pressupostos teóricos de Henri Wallon, a investigação aqui exposta teve como propósito examinar as concepções de professores da pré-escola sobre o brincar; além de refletir sobre possíveis direções que propiciem um ambiente atraente, pensado para as crianças, que as valorizem como sujeitos completos, capazes e ativos. Para tanto, o estudo, de abordagem qualitativa, teve como participantes profissionais que atuam na pré-escola da cidade de Ladário-MS. A partir da análise dos dados obtidos, por meio de questionário misto, pode-se afirmar que está presente no discurso das profissionais a importância e a valorização do brincar como prática cotidiana; porém, o olhar para alguns elementos descritivos de suas práticas indica indícios de desencontros entre aquilo que apontam acreditar e o que de fato se apresenta nas ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Teoria walloniana

## Playing under the look of pré-school teachers

**Abstract:** This work addresses playing taken as an activity performed by the child's need to interact with and about the outside world (people and objects), understanding that it is from the eminently social experiences that there is their insertion and apprehension of the socio-cultural environment. In this sense, playing is a characteristic activity of the child, which accompanies and evolves at the pace of his development, the latter being perceived as a dynamic and dialectical process of interaction between the biological apparatus of the human being and the stimuli offered by relationships and experiences with peers and culture. Recent studies, coming from several areas of knowledge, advocate the conception of children as active subjects and the need for intentional pedagogical actions to be supported by proposals that respect the peculiarities, desires and rights of the child, including in the latter, that of playing. Thus, based on the theoretical assumptions of Henri Wallon, the research exposed here aimed to examine the pre-school teachers' conceptions about playing; in addition to reflecting on possible directions that provide an attractive environment, designed for children, that value them as complete, capable and active subjects. For this, the study, with a qualitative approach, had as professional participants working in the preschool in the city of Ladário-MS. From the analysis of the data obtained, through a mixed questionnaire, it can be said that the importance and appreciation of playing as a daily practice is present in the professionals' discourse; however, some descriptive

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Katy da Silva Paná - UFMS/CPAN.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Sílvia Adriana Rodrigues - UFMS/CPTL e CPAN.

elements of their practices evidence of mismatches between what they to believe and what is actually presented in pedagogical actions.

**Keywords:** Play. Child education. Wallonian theory.

A brincadeira nos inclui na vida, numa vida humana com sentido, desejante e boa de ser vivida. (SEKKEL, 2016, p. 93).

## **1 INTRODUÇÃO**

Conforme anunciado na epígrafe, tomamos o brincar/brincadeira como dinâmica necessária a existência humana, como parte inerente do processo de humanização. Partimos ainda do princípio de que o brincar é uma atividade realizada desde a tenra idade, pela necessidade da criança de agir sobre e com o mundo exterior (pessoas e objetos); considerando que é a partir das experiências sociais e materiais que a criança se insere e apreende o meio sociocultural.

Dessa forma, temos como pressuposto teórico básico de nossa discussão o postulado de Henri Wallon, que entende o brincar como atividade das crianças, constituindo-se numa maneira destas trazer a cultura, as relações e interações sociais ao nível de sua compreensão. Assim, também compreendemos a criança como capaz de construir seu próprio conhecimento, de apreender, explorar e desenvolver-se ativamente nas relações sociais, culturais e políticas que estabelece ao longo de suas experiências concretas.

Pautadas nesses pressupostos elaboramos os seguintes questionamentos: qual a concepção de brincar tem educadores da Educação Infantil? Como o brincar/brincadeira é incorporado no cotidiano da pré-escola? Com quais objetivos? Como resultado da busca de respostas à eles, temos o recorte da investigação ora apresentado neste artigo, que discute as concepções de professores, que atuam na Educação Infantil, sobre o brincar na pré-escola. Para tanto, a seguir são apresentados os fundamentos teóricos adotados na discussão, os recortes metodológicos, os dados obtidos e, por fim, algumas considerações possíveis.

## **2- APONTAMENTOS SOBRE O BRINCAR**

Estudos relacionados ao brincar, brincadeiras infantis e questões inerentes a esta atividade tem sido recorrente; conforme já apontava Kishimoto (2002) a brincadeira é uma temática que tem reconhecimento histórico e com espaço garantido nas pesquisas científicas de diversas áreas conhecimento, com concepções peculiares e, às vezes, divergentes.

Salientamos então que o brincar não tem uma única definição; porém, pode-se afirmar que tanto as teorias que compreendem o brincar como produto e prática cultural - isto é,

patrimônio cultural, fruto das interações históricas e sociais -, quanto as que concebem o brincar como uma forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo, são unânimes no entendimento sobre a prática da brincadeira como um importante recurso que promove a evolução de aspectos diversos na criança.

Importante ainda indicar que, algumas vezes, diferentes termos como brincar, brinquedo, brincadeiras e ludicidade, são usados como sinônimos e outras vezes são entendidos como conceitos que designam dinâmicas diferentes. Assim, cabe dizer que neste trabalho não nos deteremos em diferenciar tais expressões, bem como, em alguns momentos serão utilizadas as palavras jogo(s) e brincadeira(s) como sinônimo de brincar.

De igual maneira, assinala-se a opção por conduzir nossas reflexões na perspectiva psicológica de Henri Wallon, que entende brincar como uma atividade realizada pela necessidade da criança de agir sobre o mundo exterior (pessoas e objetos); sendo a partir das experiências sociais que a criança se insere e apreende o meio sociocultural. Tem-se que ainda que, na perspectiva walloniana, a criança não apenas repete as coisas vistas e ouvidas, mas, a partir das experiências com a realidade concreta, as reconstrói de forma peculiar.

Toma-se então o brincar como uma atividade característica da criança que não é estática, ou seja, ela se transforma de acordo com o processo evolutivo humano. Em seus estudos, Wallon aponta as fases dos chamados jogos infantis, apontando que em um primeiro momento o brincar assume características genuinamente funcionais; isto porque ele está relacionado aos movimentos de exploração do corpo que acontecem de forma espontânea, que se dá quando a criança descobre o prazer em produzir os atos que a evolução da motricidade torna possível realizar, tais como a produção de ruídos ou sons, a exploração dos objetos, o movimento do seu corpo. A explicação de Dantas (2002, p. 115) para tal dinâmica é a de que “[...] descobrindo-a por acaso, [a criança] busca recuperar a sensação corporal agradável. O efeito do ato torna-se intenção, fechando-se o circuito de intenção ato/efeito”.

Em seguida têm-se os jogos de ficção, que por sua vez, são atividades em que o faz-de-conta e a imitação estão presentes, isto é, a criança através da imaginação assume papéis presentes no seu cotidiano, “[...] cujo exemplo típico é brincar com boneca, montar num cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc. [...]” (WALLON, 2007, p. 54). Subsequente aparecem os jogos de aquisição, caracterizados pela percepção mais apurada das coisas que estão ao seu redor, onde “[...] a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos, toda ouvidos, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas,

imagens, relatos, canções, parecem captar toda a sua atenção” (WALLON, 2007, p. 55). E por último, os jogos de fabricação, onde a criança diverte-se ao reunir, combinar, juntar, criar e transformar novos objetos.

Assim, desde o nascimento o brincar assume um papel de atendimento as necessidades da existência das crianças, “[...] para adequar os recursos del[a] aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” (WALLON, 2007, p. 62). Desta forma, progressivamente a brincadeira encontra inspiração nas interações sociais, possibilitando a criança criar e recriar modelos, situações e ações.

Cabe então reafirmar que o brincar ocorre a partir das experiências sociais que a criança compartilha com o(s) meio(s) sociocultural(is), onde pouco a pouco se insere, aliadas a progressiva evolução de suas possibilidades biológicas. Neste sentido, para Wallon (2007, p. 59) “[...] o brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem”. O autor pressupõe ainda que:

Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou às limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social (WALLON, 2007, p. 59).

Desse modo, reafirma-se que a opção pelos pressupostos teóricos wallonianos como base deste estudo se dá por esta perspectiva considerar e valorizar a criança como protagonista de ações desde o seu nascimento, compreendendo o brincar como uma das formas de expressão de necessidades internas da criança e que faz parte da vida do ser humano e, ainda pela proposta de estudo da criança contextualizada, nas diferentes relações que estabelece com o meio<sup>3</sup>.

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito completo, porém em movimento de constantes transformações, acredita-se que ao longo do processo evolutivo ela constrói novas e diferentes competências/habilidades, influenciadas pelo seu contexto social, permitindo-as compreender e atuar de forma mais ampla no mundo; assim, à medida que as conquistas cognitivas, afetivas e motoras vão se concretizando as brincadeiras infantis vão se estruturando com base no que a criança é capaz de fazer a cada momento.

---

<sup>3</sup> Importante salientar que, na teoria walloniana, o meio é entendido de forma ampla, que engloba tanto as experiências advindas do ambiente físico quanto do social.

Dantas (2002) aponta que organizar a educação da criança pequena significa preparar o espaço adequado, tornando-o “brincável”, isto é, explorável, possível e favorável para a criança andar, pular, subir e descer, pôr e tirar, empilhar e derrubar, fazer e desfazer, criar e destruir; que, neste momento, tem cunho de brincadeira, uma vez que não há propósitos objetivos e concretos para o empenho de tais ações.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume uma importância significativa, na qual deve ser um espaço onde a criança recebe estímulos e se desenvolve em diferentes aspectos: afetivo, social, motor, cognitivo; compreendido como lugar mais adequado para o desenvolvimento de tais potencialidades. Tem-se então no brincar uma dinâmica que favorece o desenvolvimento das habilidades da criança, tornando necessário que as ações educativas enfatizem espaços lúdicos.

Em consonância com tal perspectiva, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que as instituições, em suas propostas pedagógicas, devem promover práticas de educação e cuidados, que possibilitem o desenvolvimento integral dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo o acesso “[...] a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18)

Reiterando a importância do brincar, entendida como um direito da criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como eixos articuladores as brincadeiras e as relações sociais (BRASIL, 2010); tal afirmativa demanda “[...] assumir que todas as ações no interior das instituições devem ter caráter relacional e lúdico” (RODRIGUES, 2016, p. 53).

Nesse contexto, a Educação Infantil deve ser compreendida como potencializadora do desenvolvimento e de atendimento as especificidades da criança, um espaço para a infância, onde o referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança de forma a respeitar suas necessidades e singularidades, ao qual considera o brincar como mecanismo inerente e constituinte da própria criança, como uma de suas diversas formas de expressão.

Dessa forma, apresentamos a seguir, os dados obtidos com o intuito de identificar como o brincar/brincadeira é incorporado no cotidiano das ações educativas da Educação

Infantil da rede pública municipal de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul.

### 3- SOBRE OS DADOS

O estudo ora apresentado está inserido no campo da abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como instrumento para coleta dos dados questionário misto, utilizado para levantar as percepções acerca do brincar de profissionais docentes que atuantes em pré-escolas públicas do município de Ladário-MS<sup>4</sup>.

O universo de participantes do estudo foi composto por 18 professoras (85,7% do total atuantes na pré-escola do município em questão), sendo dez delas que trabalhavam em centros de Educação Infantil e oito que atuavam nas escolas<sup>5</sup> no momento da coleta das informações.

As participantes são todas do sexo feminino, corroborando os dados de outras pesquisas que apontam a predominância de mulheres na docência, em especial na Educação Infantil, que histórica e culturalmente tem se configurado como profissão feminina (RODRIGUES, 2016).

Quanto à formação inicial das profissionais, verificamos que a grande maioria (17 delas) possuía curso superior e somente uma professora tinha cursado o magistério em nível médio. Entre docentes graduadas, 14 cursaram Pedagogia, duas Geografia e uma Matemática; no entanto, estas três últimas professoras que não fizeram o curso de Pedagogia, haviam cursado o Magistério em nível médio. Ainda sobre a formação, das 18 docentes, 12 delas fizeram cursos de pós-graduação, 11 em nível *lato sensu* (Especialização) e uma *stricto sensu* (Mestrado).

Quanto ao tempo de experiência na Educação Infantil (quadro 2), nota-se que a um cenário misto em que próximo da metade do número de profissionais atua a menos de 10 anos como docente, enquanto que a outra parcela está em exercício em tempo superior a uma década.

#### Quadro 2 – Tempo de docência

---

<sup>4</sup> O rede de ensino do município possuía, na época da coleta dos dados, 11 instituições de ensino ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. A pré-escola, objeto de nossa investigação, era oferecida em sete instituições, somando um total de 21 turmas. A rede contava com um total de 217 professores, dos quais 21 atuavam na pré-escola.

<sup>5</sup> Cabe destacar que para garantir o anonimato das instituições e dos sujeitos que participaram da pesquisa na apresentação dos dados Centros de Educação Infantil são identificados como: C1, C2, C3, C4 e as escolas: E1, E2, E3 e os participantes como “sujeitos” e com números.

Tempo de atuação profissional	Quantidade
Menos de 01 ano	1
Entre 02 e 04 anos	3
Entre 05 e 10 anos	4
Entre 11 e 15 anos	4
Entre 16 e 20 anos	5
Entre 21 e 25 anos	1
<b>Total</b>	18

Fonte: Organizado pelas autoras a partir da coleta de dados

De acordo com Almeida (2004) a experiência é importante para o docente, pois por meio do seu trabalho cotidiano em ambiente educativo ele aprende, reestrutura sua prática, faz descobertas e, portanto, aprimora sua formação. Assim, o fio condutor das ações dos professores é a sua experiência, constituída na trajetória pessoal e profissional. Ora, é nessa direção que as ideias wallonianas estão assentadas na defesa de que a formação dos professores não fique limitada aos livros, mas que tenha o respaldo nas experiências práticas, isto é, a teoria possibilita validar a prática docente e ou aprimorá-la em função de uma necessidade que surge do cotidiano e ou da reflexão sobre nossa ação (ALMEIDA, 2004).

Em se tratando das questões abertas, quando inquiridas sobre o que pensam do brincar, a totalidade das 18 docentes investigadas o compreende como um recurso de aprendizagem, como forma da criança socializar, fantasiar, representar e criar.

Brincar é utilizar de recursos que levam a criança a imaginar, a fantasiar e adquirir novos conhecimentos (E2-sujeito 1).

Uma maneira de aprender prazerosamente de modo descontraído. A criança brinca, se diverte e aprende (E2-sujeito 2).

É participar de momentos de interação, onde a criança cria, inventa, constrói e imagina (E2-sujeito 4).

Brincar é ferramenta para a criança aprender a viver, revolucionar suas experiências e criar culturas (E1-sujeito 2).

O brincar é expressar sentimentos. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança (C4-sujeito 2).

Brincar é muito importante porque é o momento em que as crianças socializam com as outras crianças e realizam todas suas experiências vividas (C4-sujeito 3).

A partir desses apontamentos, pode-se inferir que o brincar é entendido de uma forma que não se distancia dos pressupostos wallonianos, pois pensar o brincar em contexto educativo com base nesta teoria implica o entendimento de que esta atividade se constitui genuinamente na interação de múltiplos fatores que se fazem presentes nos mais diferentes contextos e são transformados continuamente pela própria ação das crianças e por suas produções culturais.

As profissionais foram inquiridas sobre algum autor de referência que trata do brincar que conheciam e/ou usavam, ao que quatro professoras citaram Vygotsky, outras quatro citaram Piaget, duas mencionaram Kishimoto e duas fizeram referência a Wallon; duas outras não souberam citar nenhum autor; e, as demais (quatro) indicaram autores que não abordam o tema em questão.

De modo geral, esses dados podem denotar que é restrito o conhecimento das profissionais, pois nenhuma citou mais que um autor em sua resposta. Cremos que adotar conscientemente um referencial teórico que trata da temática brincar para fundamentar a prática pedagógica está na base de uma ampla compreensão do papel e da importância de uma dinâmica lúdica na Educação Infantil. Isto porque uma formação teórica sólida, bem apreendida, se configura como um rico prisma que o educador poderá utilizar para fazer as leituras do cotidiano, que lhe permitirá ser arguto observador e eficiente mediador das aprendizagens infantis. Sobre esta questão, Rodrigues (2008, p. 100) aponta que:

[...] é importante que o profissional encare as teorias como um conjunto de proposições hipotéticas que podem e devem ser testadas constantemente, verificadas em confronto com os resultados advindos de situações concretas. Somente dessa forma os conhecimentos teóricos adquirem relevância e assumem o seu verdadeiro papel, que é o de auxiliar o professor em sua prática cotidiana, subsidiando e enriquecendo as suas ações com maior autonomia e segurança.

Outra questão lançada às profissionais foi sobre como elas inserem as brincadeiras no planejamento das atividades. Diante das respostas dadas foi possível perceber que a brincadeira, de um modo ou de outro, não está ausente nas práticas educativas, seja enquanto proposta direcionada pelo professor com objetivos claros de apreensão de determinados conteúdos, ou de forma livre. Assim, sete professoras responderam que as brincadeiras fazem parte da dinâmica diária de todas as ações; e, seis apontaram que inserem o brincar de acordo com os conteúdos a serem trabalhados.

A escola desenvolve um projeto sobre brinquedos e brincadeiras. Com base nesse projeto o tema brinquedos e brincadeiras é desenvolvido diariamente de segunda a sexta-feira (E2-sujeito 4).

Em todo conteúdo trabalhado está inserido os jogos e a parte lúdica. Temos o recreio designado de meia hora em Ladário, onde trabalhamos a música, teatro, brincadeiras, cantigas... (C1-sujeito 1).

Coloco o brincar de forma primordial, Educação Infantil sem brincadeiras não existe. Todos os meus conteúdos são interligados com as brincadeiras (C1-sujeito 2).

Início a atividade com o conteúdo a ser visto e termino com a atividade lúdica onde a criança pode comprovar por si mesma o que lhe foi transmitido (C3-sujeito 1).

Um aspecto que chama atenção em algumas respostas é de que o brincar ocupa pouco tempo nas atividades cotidianas e/ou tem um momento marcado para acontecer; a observação é feita tendo em vista que, pelo menos, cinco professoras afirmaram que o brincar tem “hora” para acontecer.

Diariamente trinta minutos todos os dias, no final das aulas (E1-sujeito 1).

Trabalho o brincar três vezes na semana, colocando sempre no primeiro horário de aula (E2-sujeito 3).

Quando acabam de fazer suas atividades, no recreio e também o momento do brincar é dividido com a professora de Jogos e Recreação (C2-sujeito 2).

Pode-se inferir que este dado, de certa forma, contrapõe-se ao entendimento indicado anteriormente pelas profissionais de que o brincar é um mecanismo importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ainda que não sejam todas as respostas que tragam esse indicativo, fica a dúvida se o lúdico permeia de fato todas as práticas educativas de forma cotidiana como preconiza as DCNEI.

Sobre os critérios que as profissionais usam para a seleção de jogos, brincadeiras e brinquedos, as indicações giram em torno da funcionalidade da atividade: as que desenvolvem/promovem algo, as que envolvem regras; também o ‘gosto’ das crianças.

Idade, brinquedos adequados ao local a ser desenvolvido, as brincadeiras, o tempo e a duração da brincadeira e os objetivos que pretendo atingir (E1-sujeito 2).

A questão da organização e concentração. Observo quais os jogos que as crianças gostam mais (E1-sujeito 4).

Critérios que abrangem a coordenação motora, do conhecimento e da ciência

(E3-sujeito 1).

Conforme o conteúdo que estou trabalhando, mas tem jogos que trabalho o ano inteiro como o bloco lógico (C2-sujeito 1).

Brinquedos que são trazidos de casa pelas crianças, outros pela professora de jogos (C4-sujeito 3).

Outro critério bastante presente nas respostas das professoras é levar em consideração a adequação da atividade a idade das crianças.

Procuro inserir no planejamento jogos e brinquedos que atendam a faixa etária das crianças, procuro inserir jogos e brincadeiras com regras e de interação livre para que as crianças brinquem de forma individual e de forma coletiva (E2-sujeito 4).

Meus alunos são de quatro e cinco anos, então a pesquisa das brincadeiras parte da faixa-etária e depois deles próprios (as preferências) da turma (C1-sujeito 1).

Sempre estudo e escolho de acordo com a idade das crianças e o conteúdo que estou abordando (brincadeiras orientadas) e quanto as brincadeiras livres disponibilizo os brinquedos e fico observando e na medida do possível estou brincando com eles (C1-sujeito 2).

Sobre a questão da faixa etária, cabe o apontamento da necessidade de perceber o desenvolvimento infantil de forma não linear, e, principalmente não demarcado prioritariamente pela idade cronológica; a teoria walloniana (e outras) já nos ensinou que contextos e experiência concretas são mais determinantes para o processo evolutivo humano do que “o tempo vivido”; assim, considerar as idades dos pequenos para a escolha dos brinquedos e brincadeiras que serão disponibilizados, não pode ser o único ou principal critério dos professores, sendo necessário incluir também a percepção das particularidades/singularidades das crianças que compõem as diferentes turmas.

Merece destaque o fato de que entre as 18 docentes, apenas uma professora aponta a preocupação com a organização do ambiente quando pensa na seleção dos jogos e brinquedos, bem como indica que dá liberdade aos pequenos para escolher como brincar: “Deixo o espaço para o brincar organizado de forma que a própria criança perceba que o ambiente a convida a brincar. Em outros momentos deixo lá livre para criar e recriar (C3-sujeito 2).

Salientamos então a necessidade dos educadores se atentarem que é fundamental a criança ter um espaço composto por diversos objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as

crianças maiores e menores. Conforme indica Rodrigues (2016, p. 57):

[...] a forma de organização do espaço e a dinâmica dos ambientes vão influenciar de forma significativa as condutas infantis, incitando ou inibindo movimentos, interações, sensações; provocando o envolvimento ou dispersão nas atividades propostas, a autonomia ou a dependência dos pequenos. (grifo no original).

Tal se assenta nos pressupostos wallonianos, na valorização do meio como um fator preponderante na construção e no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que esta teoria considera que:

A fisiologia humana determina o que pode ser o indivíduo, mas é a imersão em grupo social, num dado momento histórico e cultural, que propicia ou não a concretização das “possibilidades” do ser humano [...], pois as condições orgânicas do ser humano darão condições deste interagir com o meio físico e social. Mas o meio físico e social também oferece recursos e exigências para que a adaptação aconteça, numa evidente relação complementar e recíproca entre orgânico e social. (RODRIGUES, 2008, p. 33).

Considerando a premissa de que a atividade humana é eminentemente social, para além do ambiente familiar onde as interações ocorrem de forma incidental – ou seja, na maioria das vezes não pensadas com fins didáticos -, a escola é o lugar por excelência para que a atividade intencionalmente pedagógica ocorra, por ser um meio que, em essência, é mais desafiador, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar as crianças a conviverem com outros objetos do conhecimento e travarem relações sociais mais complexas outras crianças e outros adultos que não são membros de sua família.

No que diz respeito à pergunta sobre a relação entre desenvolvimento da criança e brincadeira, as respostas mais recorrentes das professoras foram associar o brincar ao desenvolvimento global da criança; foi citada também a relação das brincadeiras com o aprendizado de conteúdos, aliado ou não ao primeiro aspecto.

Elas se tornam mais independentes, tem mais possibilidade de fazer relação entre o aprendizado e a realidade (E2-sujeito 3).

Através do lúdico a criança desenvolve seu aspecto mental, físico e motor, cognitivo e lógico (C2-sujeito 1).

É nas brincadeiras que observamos se o aluno conseguiu assimilar o que foi proposto dos conteúdos (C3-sujeito 1).

É fundamental, mesmo que alguns colegas ainda dizem que brincadeira é sinônimo de matar tempo, já foi constatado que quando a criança brinca, o cérebro amadurece (C3-sujeito 2).

Para que as crianças desenvolvam suas habilidades e tenham um bom desenvolvimento escolar tem que trabalhar através da brincadeira (C4-sujeito 1).

A criança se desenvolve, deixa de ser tímida, tem bom relacionamento com os colegas e a aprendizagem é melhor através das brincadeiras (C4-sujeito 3).

A criança que brinca desenvolve seu raciocínio lógico, psicológico, afetivo, cognitivo. Brincando a criança interage com o outro, fala, expõe seus sentimentos e emoções (C1-sujeito.2).

Esses dados apontam que a grande maioria das professoras participantes do estudo compreende o brincar como ferramenta que auxilia na aprendizagem e desenvolvimento infantil; têm-se ainda indicativos da percepção de que o desenvolvimento da criança e a brincadeira são processos inter-relacionados; e, a relevância das brincadeiras como elemento que promove a evolução de aspectos diversos na/da criança. Tal cenário desperta a reflexão: se há esta compreensão, por que o brincar tem tempo e hora para acontecer, conforme indícios trazidos nos dados de uma das questões anteriores?

Acerca da questão: No momento em que as crianças estão brincando, você interfere ou não. Por quê? A maioria das professoras aponta que faz interferências, sendo as respostas mais recorrentes as que se dão para resolução de conflitos; mas também a ação para “organizar” a brincadeira.

Interfiro para resolver disputas por um mesmo brinquedo ou objeto, propondo um combinado, uma negociação (E1-sujeito 3).

Interfiro porque precisa da intervenção do professor porque às vezes as crianças se perdem (E1-sujeito 4).

Eu interfiro quando há necessidade para que elas possam não entrar em disputa corporal e aprenderem a se socializar (E2-sujeito 1).

Interfiro para ter maior organização e para que todos participem das brincadeiras (E2-sujeito 3).

Durante as brincadeiras sempre surgem conflitos que necessitam da intervenção do professor (E2-sujeito 4).

Só interfiro quando eles não conseguem resolver algum tipo de conflito e se levantam hipóteses erradas (C2-sujeito 1).

Olhar as crianças pelo prisma da teoria psicogenética walloniana é entender que elas são capazes de elaborar hipóteses acerca do que vivenciam e, conseqüentemente encontrar

formas originais de resolver situações que as desafiam; também implica compreender que os conflitos (não só os de ordem orgânica) são elementos propulsores do desenvolvimento, logo, precisam ser vividos para que cumpram este papel (RODRIGUES, 2008).

Esclarecemos que não reside nesse argumento uma defesa para a permissão de brigas e disputas que envolvem agressões físicas entre os pequenos; mas, consentir uma relativa liberdade de ação deles para resolver os impasses que se interpõem nas relações cotidianas entre eles, e que, sem dúvida, são inerentes em um ambiente coletivo, para que assim eles possam construir as ferramentas e habilidades necessárias e ajustadas para uma interação social mais harmoniosa e saudável.

Nessa direção, três professoras, ao apontar a forma de suas interferências, dão sinais que entendem a indicada importância dos conflitos no desenvolvimento humano.

Não interfiro. Só quando precisa mesmo, porque as crianças se organizam sozinhas (C2-sujeito 2).

Depende da situação. A criança precisa aprender a se defender e criar argumentos para conseguir o que quer (C3-sujeito 1).

No primeiro momento apenas observo como as crianças estão interagindo e negociando os conflitos e se for necessário interfiro (C3-sujeito 2).

Quando perguntamos às professoras onde os brinquedos ficam guardados, foi indicado que estes materiais ficam guardados na sala de atividades, em caixas e dentro dos armários; também na coordenação da escola e/ou na sala dos professores, sempre sob a responsabilidade do professor.

Na sala de aula, com responsabilidade do professor regente (E1-sujeito 3).

No armário. Sob minha responsabilidade (E3-sujeito 1).

Em uma caixa no armário da sala dos professores. A responsabilidade é do professor e do inspetor que estiver usando os brinquedos (E2-sujeito 2).

Na sala de aula, na coordenação e na direção (C3-sujeito 2).

Na sala de aula, dentro do armário. Sob responsabilidade do professor (C4-sujeito 1).

Não tem brinquedos na escola, os que utilizo são meus e os guardo no meu armário na sala de aula (C4-sujeito 2).

Esses dados nos permitem notar um outro contrassenso no discurso das profissionais, pois a maioria delas apontou o entendimento do brincar como elemento de desenvolvimento e

aprendizagem, como forma privilegiada e origina da criança interagir com os objetos do conhecimento... mas, ao mesmo tempo afirmam que jogos e brinquedos estão fora do alcance das crianças, que o acesso é restrito e a dinâmica lúdica das práticas cotidianas não é contínua; sendo esta última afirmação pautada também nos dados que indicam os “momentos marcados” para o brincar.

Um ambiente/espço educativo de qualidade positiva implica, também, na possibilidade de permitir a interação livre das crianças não só entre elas, mas também com os objetos e mobiliários que compõem as salas. O contato e uso, coletivo e individual, de diferentes materiais – entre eles os brinquedos – certamente favorecerá a construção de ricas aprendizagens e a mais importante delas é a autonomia; esta é uma dinâmica necessária, uma vez que configura uma prática pedagógica não diretiva, que considera as necessidades e potencialidades das crianças (HORN, 2004).

Na última pergunta do questionário as docentes foram inquiridas a respeito da postura da direção em relação as brincadeiras em sala/escola; nesta questão 17 professoras responderam que as brincadeiras são estimuladas pela direção, sendo as ações mais citadas: oferecimento de jogos e brinquedos; incentivo para a participação dos professores em cursos de capacitação sobre a temática; e, acompanhamento do planejamento do professor..

Pensar sobre o brincar no ambiente educativo implica o entendimento de que esta dinâmica é de responsabilidade da equipe escolar, uma dinâmica pedagógica lúdica não se empreende de forma individual, para acontecer de fato requer trabalho colaborativo que envolve educadores, coordenadores, diretores; ou seja, todos os atores escolares comprometidos com o desenvolvimento e valorização do brincar.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Permitir à criança espaço para brincar, proporcionando-lhe interações que vêm, realmente ao encontro do que ela é e almeja, aliado aos esforços de compreendê-la e suas formas peculiares de manifestação, é dar-lhe espaço para viver de forma plena sua infância. Para tanto, são muitos os desafios que a educação formal – Educação Infantil - precisa

enfrentar e um deles é fazer com que a criança seja reconhecida efetivamente como sujeito de direitos, dentre os quais está incluído o de brincar.

Nesse contexto, a abordagem psicológica do brincar, com destaque para os estudos orientados pela teoria walloniana, trazem importantes contribuições para pensar os desafios da educação direcionada às crianças pequenas; isto porque na essência desta abordagem está a atenção e o respeito pelas características próprias do pensamento infantil, bem como nas necessidades específicas de cada criança.

Em tal perspectiva, a escola infantil assume uma importância significativa, na qual cabe o papel de garantir os rumos saudáveis do desenvolvimento e da aprendizagem, respeitando as singularidades dos pequenos. Nesse sentido, na dinâmica da Educação Infantil, faz-se necessário que as ações educativas privilegiem o brincar como estratégia por excelência de interação/comunicação entre e com as crianças conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Cabe então apontar que promover o brincar na Educação Infantil requer a percepção clara e reflexão sobre as concepções que subordinam as ações pedagógicas cotidianas. Tal afirmação se dá tendo em vista a crença de que as práticas educativas intencionais são norteadas, em grande e medida, pelas concepções dos profissionais; ou seja, os entendimentos construídos sobre a criança, ou mais especificamente sobre brincar/brincadeira, direcionam as ações e a atribuição de significados para as manifestações infantis e, conseqüentemente, a forma de intervir pedagogicamente.

Esse entendimento desencadeou a realização da investigação ora compartilhada. Neste ponto, é salientar esclarecer que

[...] a referência ao brincar aqui abordada, não está limitada a promoção de brincadeiras de contar, reconhecer números, letras e memorizar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento científico como se observa nas práticas habituais das instituições educativas. Entende-se aqui o brincar como processo que oportuniza o socializar, aprender a negociar para conseguir o que quer, a ganhar e a perder as disputas, a esperar, cooperar e a evoluir no processo de adequado desenvolvimento global. Isso porque, parte-se do princípio de que a brincadeira é sinônimo de aprendizagem em sentido amplo [...] (RODRIGUES, 2016, P. 55-56).

Assim, os dados obtidos sinalizam bons indícios, próximos a um cenário desejável, pois ainda que o entendimento das professoras participantes do estudo não coadune totalmente com o adotado em nossas reflexões, notamos que a maioria delas compreendem o brincar como caminho para a aprendizagem, utilizando-o com este fim, mas também como

dinâmica que permite o desenvolvimento infantil e a construção de habilidades sociais.

No entanto, há também sinais claros de contradições no discurso das profissionais quando estas indicam a definição de tempo e hora certa para que ocorra o brincar/brincadeiras, o que nos leva a cogitar que as situações lúdicas são compreendidas e organizadas para um “sujeito aluno” e não para “sujeitos crianças”. De igual maneira nas afirmações de quando são feitas intervenções quando os momentos são predominantemente lúdicos: “na solução de conflitos”. Outro ponto que merece destaque negativo – e que talvez justifique este quadro – é a falta de amplo conhecimento teórico sobre a temática...; a maioria das educadoras indicou o conhecimento de apenas um autor de referência.

Destacamos que quase todas as teorias clássicas do desenvolvimento e da aprendizagem se dedicam, mais ou menos, a apontar o papel diferenciado do brincar na promoção destes dois processos, sendo o conhecimento delas uma exigência premente para o exercício da docência, principalmente na Educação Infantil. Ortiz (2007, p. 12) já alertou que “[p]rofissionalmente é importante que o professor conheça as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, já que, na verdade, ele as difunde quando justifica as suas decisões educativas”... De forma complementar, para Wallon (1979) enfatiza a importância da formação específica, bem como a necessidade de as teorias terem como referência para adaptação destas as experiências pedagógicas cotidianas, pois somente elas poderão dar sentido real ao espírito e natureza peculiar da criança que se encontra no dia a dia.

Tais apontamentos nos levam a re-afirmar a Educação Infantil deve ser um espaço onde a criança recebe estímulos e se desenvolve em diferentes aspectos: afetivo, social, motor, cognitivo... compreendendo-a como lugar mais adequado para o desenvolvimento de potencialidades infantis.

Ora, é desta forma que se defende ser a Educação Infantil um espaço de mediação da inserção social e cultural das crianças ao mundo dos adultos, mas que tem como foco a criança em si mesma, a diversidade de capacidades (intelectual, estética, motora, emocional, etc.) e necessidades próprias desta faixa etária (RODRIGUES, 2008, p. 96).

Em razão disso, os espaços destinados a crianças pequenas precisam ser acolhedores, mas também desafiadores, viabilizando as interações entre elas e delas com os adultos; tem-se assim na promoção do brincar a dinâmica por excelência que favorece a formação deste ambiente agradável, motivador, enriquecido que possibilita a criança o desenvolvimento de suas habilidades.

Embora, muitas vezes, a brincadeira aconteça independente do fomento dos adultos/educadores e a qualidade dos objetos - uma vez que a criança possui uma motivação particular para brincar em quase todas as situações que vivencia -, um espaço organizado com disposição de objetos diversificados e ao alcance das crianças, além de um ambiente que inspire confiança, são condições que, sem dúvida, impulsionam o brincar. Conforme alerta Horn (2004, p. 15): “[...] não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”.

Sabemos que muitos estudos, em diversas linhas teóricas, foram e continuam sendo realizados em defesa do brincar como direito da criança e/ou como elemento essencial que marca a especificidade da prática pedagógica da Educação Infantil. De igual forma, nossos dados corroboram reflexões já tecidas sobre fato de o brincar ainda não ter alcançado o espaço e a conotação desejável em nossas instituições educativas. No entanto, nosso intento maior é o engajamento no movimento de pesquisadores, fóruns e profissionais – de diferentes áreas – comprometidos com a educação da criança pequena que buscam alcançar, na prática, no cotidiano das instituições de Educação Infantil a supressão dos recorrentes equívocos relacionados ao brincar/brincadeira... cremos que só a superação destes permitirá as nossas crianças viverem plenamente suas infâncias, também nos espaços de educação formal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-140.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.

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

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 111-121.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano V, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner; Revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.