

## **O brincar para o desenvolvimento de crianças: a compreensão de gestoras de um Centro de Referência em Educação Infantil**

Blenda Carine Dantas de Medeiros <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida em um Centro de Referência em Educação Infantil, na cidade de João Pessoa-PB. O presente trabalho objetiva apresentar, de forma contextualizada, a visão das gestoras da unidade, acerca do brincar na educação infantil, e suas possibilidades de uso no trabalho pedagógico. Para isso, foram realizadas observações no espaço do CREI, bem como entrevistas com as gestoras, sendo utilizada a análise de conteúdo para discussão dos dados construídos. Observou-se que a equipe da instituição estimula o brincar nos diversos espaços, e que as gestoras reconhecem a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil, apresentando conhecimentos teóricos tanto quanto dos documentos normativos. Destacam, ainda, a observação do brincar um meio para o educador conhecer limites e avanços das crianças, e o planejamento de atividades lúdicas como necessários para oportunizar novas aprendizagens, reconhecendo ainda o brincar livre como potencializador do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Brincadeira, Infância, Psicologia Histórico Cultural, Educação Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

A brincadeira e o brincar são construções históricas e sociais, apresentando variações em termos de uso e de compreensão ao longo da história humana. A partir do século XVII, com o advento do Iluminismo e de ideais do Protestantismo (PALACIOS, 1995), houve uma maior valorização da infância, sendo considerada uma etapa diferenciada de desenvolvimento, a qual deveria receber um tratamento educativo específico. Nesse sentido, os brinquedos e atividades recreativas passaram a ser estimados como formas de proteger a infância.

Essa associação entre brincar e infância foi sendo aprimorada nos séculos seguintes, na medida em que aquela foi aparecendo em estudos científicos como uma atividade natural da criança, inclusive com análises detalhadas sobre seus possíveis usos

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP-Assis e Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, blenda.medeiros@academico.ufpb.br.



na educação. Pesquisadores e educadores, como Froebel, Montessori e outros, desenvolveram pesquisas que envolviam os temas da brincadeira e do desenvolvimento de crianças.

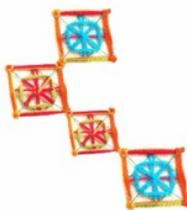
No século XX, com o movimento da Escola Nova e a divulgação de estudos como os realizados por Dewey, enfatiza-se o papel da brincadeira na educação infantil e a criança como ser brincante. Teorias da psicologia do desenvolvimento também se debruçam sobre o tema, havendo primorosas contribuições da psicanálise e de teorias socioconstrutivistas, ao longo do século (WAJSKOP, 1995).

Essa breve retomada histórica nos possibilita afirmar o brincar como uma atividade social, cuja análise deve se dar considerando o contexto sócio histórico mais amplo tanto quanto as particularidades locais, tendo em vista a diversidade de significados que podem ser atribuídos aos objetos e expressos em sistemas de signos.

Focando na associação do brincar com a educação, partimos de uma compreensão histórico cultural acerca da aprendizagem escolar, considerando que a aprendizagem inicia antes da escolarização, tendo em vista os conhecimentos prévios e espontâneos que o ser humano vai construindo nas relações cotidianas, e também na construção de algo completamente novo no curso do desenvolvimento da criança, quando da sistematização de conhecimentos promovidas no espaço escolar (VIGOTSKI, 2010). Cabe ainda ressaltar uma dimensão apresentada por Zilma de Oliveira, acerca do ensinar e do aprender como atividades inter-relacionadas e interdependentes, que deve ser levada em conta em espaços escolares, destinados aos processos de ensino e aprendizagem, pois são “faces inseparáveis do mesmo processo, a interação social, que constitui o ser humano ao longo de toda a sua vida” (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Diante disso, a presente pesquisa de iniciação científica se fundamenta em uma concepção histórico cultural do brincar. Trata-se de uma atividade potencializadora do desenvolvimento infantil, a partir da qual a criança experimenta o mundo do adulto e vai se apropriando de elementos da cultura ao tomar consciência dos mesmos durante a brincadeira. Como embasamento teórico, utilizamos estudos da Psicologia Histórico Cultural, especialmente de Vigotski e Leontiev, bem como de pesquisadoras que se debruçaram sobre o tema a partir desse referencial.

Wajskop (1995) elenca algumas características da brincadeira infantil, a partir do referencial adotado. Primeiro, a brincadeira apresenta um enredo ou se configura como



uma situação imaginária, na qual as crianças atribuem significados diversos a ações e a objetos. Além disso, as crianças representam papéis durante a atividade, utilizam objetos substitutos, atribuindo significados diferentes a um mesmo objeto, e imitam ou representam interações sociais que vivenciam. As regras da brincadeira são definidas coletivamente e respeitadas pelos brincantes, pois se constroem durante o processo de brincar. Por fim, trata-se de uma atividade desprovida de finalidades ou objetivos explícitos para a criança, apesar de ocorrer a apropriação ativa do mundo por ela, no brincar.

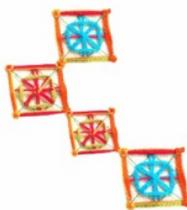
Esses elementos são muito bem analisados por Vigotski (2008), em seu escrito sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, no qual ele analisa a gênese dessa atividade e o papel que desempenha no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Para o autor, as tendências não realizáveis – ou seja, as necessidades que a criança começa a sentir e que não podem ser imediatamente satisfeitas – conduzem diretamente à brincadeira, visto que nela se organizam as situações de desenvolvimento em que aparecem essas tendências. Assim, a criança se utiliza da imaginação para vivenciar desejos, necessidades e afetos generalizados, criando situações imaginárias a partir do que lhes motiva ou lhes afeta, mas considerando as regras de comportamento inerentes a essas situações ou aos papéis interpretados na brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

Especificamente sobre a influência da brincadeira para o desenvolvimento da criança, se faz necessário ressaltar o caráter de processo, de modo que a criança vai desenvolvendo diversas funções psicológicas, como a tomada de consciência, a percepção, a imaginação, a partir das zonas de desenvolvimento proximais criadas na atividade. De acordo com Vigotski (2008, p. 35):

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

(...)

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção



voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Destacando a importância do brincar para o desenvolvimento e como este ocorre de forma integral, trazemos o exemplo do desenho e de brincadeiras com gestos como base para que a criança desenvolva futuramente a escrita. Em suas pesquisas, Vigotski apresenta a íntima relação entre a representação por gestos e a representação pelo desenho como uma etapa ou uma parte do processo para o desenvolvimento da representação simbólica e gráfica de crianças com cinco anos de idade. De uma forma simplificada, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 1984, p. 121).

Por fim, ressaltamos que a brincadeira é a atividade principal por meio da qual a criança em idade pré-escolar se desenvolve. Isso não significa que esta é a atividade que ela mais realiza, e sim que é a atividade geradora das mais importantes mudanças desenvolvimentais na criança (LEONTIEV, 2010), a qual lhe possibilita novas formações psicológicas superiores.

## **METODOLOGIA**

A escolha da Psicologia Histórico Cultural como fundamentação teórico-metodológica implica resgatar a condição de sujeito histórico e culturalmente constituído na relação com a sociedade, e da realidade como complexa, interdependente, com fenômenos constitutivos mutuamente de sujeitos e sociedade (ZANELLA et al., 2007). Implica retomar as bases conceituais, para articulação coerente com o processo de construção da pesquisa. Assim, reconhecemos a unidade dialética que agrega a esse processo a sua fundamentação epistemológica e teórica, os métodos investigativos e de análise dos dados construídos no processo. Isso se dá tendo em vista que a pesquisa analisa o processo histórico, no contexto específico em que está se construindo, retomando a historicidade do desenvolvimento para compreendê-lo nas relações e conexões dinâmico-causais constitutivas do fenômeno (VYGOTSKY, 1995).



Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e contextualizada, cujo *corpus* foi construído a partir de observações e entrevistas. As observações ocorreram em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) na cidade de João Pessoa-PB, para conhecimento da realidade local e da rotina, e as entrevistas foram realizadas com a Diretora e com a Supervisora da mesma instituição, para conhecimento do planejamento das atividades escolares. Para isso, utilizamos a Análise de Conteúdo, que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

A análise de conteúdo passa necessariamente pela consideração ao contexto em que a mensagem se produz, que se dá na inter-relação entre os interlocutores. Para o presente trabalho, serão ressaltados alguns “núcleos de sentido” ou eixos temáticos resultantes da análise das entrevistas com as gestoras, utilizando-se elementos das observações para melhor contextualização dos dados analisados. Destacamos, ainda, que a Pesquisa de Iniciação Científica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sob número CAAE: 29580219.6.0000.5188, além de que as gestoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido informadas sobre os objetivos da pesquisa e consentindo voluntariamente sua participação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Centro de Referência em Educação Infantil no qual a pesquisa foi realizada atende crianças desde os seis meses até completarem cinco anos de idade, em horário integral, ou seja, das 7h às 17h, em um bairro de classe média da cidade de João Pessoa. A estrutura foi concluída e inaugurada no ano de 2017, e conta com nove salas de aula, uma sala para a direção, um refeitório, uma cozinha, um lactário, quatro banheiros reservados para as crianças, além de banheiros para os funcionários, uma área de parque e uma de solário.

Em termos de organização pedagógica, a equipe do CREI utiliza as temáticas e projetos selecionadas para a rede municipal de educação infantil, de modo que, a cada bimestre, desenvolvem o tema escolhido de forma interdisciplinar, com acompanhamento



quinzenal em termos de planejamento de equipe. São desenvolvidos temas como sustentabilidade ou respeito ao próximo, e as avaliações são realizadas a partir de observações do desenvolvimento das crianças nas atividades, das interações desenvolvidas e das relações cotidianas.

As famílias são convidadas a participarem das culminâncias de cada projeto temático, bem como das celebrações realizadas em datas comemorativas. Em ambas as situações, são planejados momentos para interação. Além disso, a equipe do CREI promove reuniões com os pais e responsáveis, em uma frequência média de uma a duas reuniões por semestre.

O espaço e os mobiliários são organizados de forma a favorecer as experiências das crianças, com materiais e brinquedos acessíveis. As turmas possuem uma média de trinta crianças matriculadas, sob responsabilidade de uma educadora e um(a) monitor(a), e cada criança com necessidade educacional especial conta ainda com acompanhamento especializado.

Para este trabalho, foram escolhidos dois eixos temáticos referentes à concepção do brincar, quais sejam: 1. O papel da brincadeira no CREI, sobre como as gestoras observam e compreendem essa atividade em uma instituição escolar; 2. O papel do educador no processo, relativo ao planejamento e ao trabalho pedagógico realizado na instituição.

Quanto ao papel da brincadeira no CREI, destacamos as seguintes falas<sup>2</sup>:

G1: “É porque no CREI, na creche, é que antigamente era conhecido como cuidar né, agora a gente mostra mesmo aos pais que é cuidar, brincar e educar. A rede trabalha em cima da BNCC também, que tem abrangendo tudo.”

G2: “O espaço do CREI é um lugar pra se aprender brincando, então é por meio das brincadeiras que as crianças estabelecem a relação com os outros e com o mundo né, é um processo até cultural, é algo que pertence a todos, todas as crianças e envolve todos os adultos.”

G2: “Eu acho surpreendente a aprendizagem delas, porque além de promover a interação entre elas, no momento em que elas tão brincando. Nossa, elas criam regras entre si,

---

<sup>2</sup> A fim de garantir o sigilo e o anonimato às entrevistadas, os nomes das gestoras foram suprimidos e elas serão identificadas por G1 e G2.



eles discutem, brigam, se separam e daí em 2 (dois) minutos voltam a se falar, então é uma fase em que a criança está sempre se descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação.”

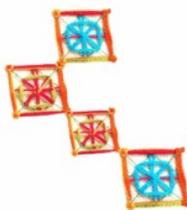
Percebe-se que as gestoras reconhecem os parâmetros do cuidar e do educar, em articulação ao brincar, presente nos documentos que fundamentam o trabalho nas instituições de educação infantil, como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010), ou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), citada pela G1. Além disso, as falas da G2 remetem a elementos teóricos acerca do brincar, sob uma perspectiva histórico cultural, que demonstram compreensão de seu potencial para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com ênfase no estabelecimento de relações e da negociação de regras durante a brincadeira.

Podemos inferir, desses trechos, o uso da observação do brincar como uma ação adotada pelas gestoras para articular essa atividade com as demandas institucionais, bem como para compreensão das relações que se estabelecem no espaço do CREI, de modo que a brincadeira aparece como uma atividade reconhecida e valorizada no espaço pesquisado.

Acerca do segundo eixo, qual seja o papel do educador no processo, destacamos as seguintes falas:

G1: “Eu trabalho aqui, a equipe, também, então assim para você, seja o que for no brincar ou na parte pedagógica né, tudo tem que ter, gostar do que faz, eu, para mim isso é essencial e aqui a equipe gosta do que faz.”

G2: “E nós como educadores, nós devemos estar atentos ao brincar das crianças, que muitas vezes estamos preocupados com o resultado do jogo, se tiver algum tipo de jogo, com as habilidades e competências que as crianças devem desenvolver, ou até mesmo com aquilo que consideramos importante, nós adultos, nós profissionais, para o desenvolvimento das crianças. E não observamos as vezes, claro, isso a gente observa com o passar do tempo a riqueza que é esse momento de brincar né. Que a criança por si só na sua relação consigo ou com outras pessoas como eu disse anteriormente, alcançou ou superou seus limites, então, consideramos isso essencial para a aprendizagem. O nosso foco para a construção de um planejamento que envolva



brincadeiras é isso, onde a criança com a sua liberdade vai superar seus limites.”

Percebemos, em suas falas, que entendem a motivação como parte do trabalho. Sob um referencial histórico cultural, o afeto é mobilizador da atividade significativa do sujeito, corroborando a fala da G1, ao apontar ser essencial, para realização de um trabalho implicado e atento ao outro, o “gostar do que faz”. A G2, por sua vez, apresenta concretamente o papel do educador como facilitador ou dificultador do brincar livre e da aprendizagem por meio do brincar, ressaltando o risco de uma didatização da atividade lúdica (WAJSKOP, 1995), caso o educador esteja tão preocupado com os resultados por ele esperado, que não consiga observar o processo de desenvolvimento da própria criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço físico da escola, e o cuidado com a organização dos brinquedos pela equipe demonstra atenção para essa atividade, tornando-a acessível às crianças, sem necessariamente haver a mediação de um adulto. Ao longo da rotina, são estabelecidos momentos para o brincar livre, em espaços como o solário ou a sala de aula. Também são planejados momentos específicos, em que as educadoras se utilizam do lúdico para promover situações de aprendizagens, ou momentos de interação e ludicidade integrando os familiares às brincadeiras, como em algumas culminâncias.

Foi possível constatar que, tanto as gestoras, nas entrevistas, quanto as educadoras, nas observações, reconhecem o brincar como atividade potencializadora e por meio da qual se é possível acompanhar o desenvolvimento das crianças. Durante a realização da pesquisa de campo, uma das professoras nos relatou como utiliza as observações das brincadeiras e das interações para compreender quais são os principais interesses das crianças, de modo a inclui-los no planejamento de outras atividades da rotina escolar. Assim, ela acompanha o processo de desenvolvimento dessas crianças e cria situações educativas que remetam a interesses, para motivá-las ao uso do espaço e da situação, ampliando suas aprendizagens e processos em construção.

Além disso, a forma de avaliação observada está de acordo com os documentos normativos para a educação infantil no Brasil, que preveem uma avaliação sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, e que tenha como elementos: a observação crítica



e criativa das atividades, brincadeira e interações desenvolvidas pela criança no cotidiano escolar, a realização de relatórios em que se considerem vários tipos de registros e atividades, o trabalho articulado com as famílias e com os processos de desenvolvimento e aprendizagens da criança na educação infantil, e a não retenção das crianças nessa etapa de formação (BRASIL, 2010).

Por fim, ressaltamos a importância da temática para a atuação pedagógica junto a crianças pequenas. Sendo o brincar a atividade principal para seu desenvolvimento no período pré-escolar, o professor deve estar atento às brincadeiras desenvolvidas livremente, e utilizar do brincar como elemento potencializador. Para não correr o risco de didatizar o lúdico, ou seja, transformá-lo em uma ferramenta de sedução para a criança, sem utilizar o que caracteriza o brincar na atividade proposta, se faz necessário equilibrar o lúdico e a espontaneidade própria às situações pedagógicas, com os objetivos almejados pelo educador.

Trata-se de um processo dinâmico, que necessita constante reflexão e análise por parte do educador para que compreenda as características própria à atividade do brincar e a carga cultural presente nos brinquedos, bem como as motivações das crianças, para planejar, a partir disso, situações educativas que potencializem conhecimentos e habilidades em construção.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis A. Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.



PALÁCIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e Educação**, vol. 1, 2a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **S. Obras escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq., São Paulo**, n. 92, p. 62-69, fev., 1995.

ZANELLA, A. V. [et. al.]. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.