



ISSN 1981 - 3031

## CONCEPÇÕES DE BRINCAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ

Maysa Silva Araujo Correia (UFAL)  
[maysa.correia@yahoo.com.br](mailto:maysa.correia@yahoo.com.br)

Lenira Haddad (UFAL)  
[lenirahaddad@uol.com.br](mailto:lenirahaddad@uol.com.br)

### RESUMO

Esse artigo discute uma Pesquisa que está sendo desenvolvida e que tem por objetivo analisar as concepções de brincar de professores de educação infantil da rede pública municipal de Maceió. A referida pesquisa encontra-se inserida no Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano. Utiliza uma abordagem plurimetodológica, que permite trabalhar simultaneamente com dados qualitativos e quantitativos. Os instrumentos empregados nessa pesquisa constam de questionário com perguntas abertas e fechadas, questões de livre associação de palavras e entrevistas com uma amostra de sujeitos. Os resultados dessa pesquisa ainda não foram obtidos, mas outras pesquisas que têm sido desenvolvidas nesse campo apontam que o brincar na educação infantil por vezes é suprimido ou não ganha lugar fora do momento de recreação. O brincar e o aprender parecem se encontrar em pólos opostos, sendo o aprender considerado algo mais sério que o brincar. O presente estudo busca a fundamentação da teoria sociointeracionista e da sociologia, assim como de pesquisadores nessa área.

**Palavras-chave:** concepção, brincar, educação infantil.

### INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Entretanto, diversas pesquisas têm apontado para uma prática que parece não contemplar todos esses aspectos no ambiente de educação infantil.

Apesar de a brincadeira, ao lado das interações, figurar como eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil, de acordo com o art. 9º das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil - DNCEI (BRASIL, 2009) observa-se uma tendência de se privilegiar o aspecto intelectual e cognitivo, em detrimento dos demais. Esse fato talvez justifique os resultados apontados em diversas pesquisas em que, o brincar/ a brincadeira da criança não encontra lugar nesses ambientes de aprendizagem, a não ser no parque, nos momentos de recreio.

Este artigo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo investigar as concepções de brincar de professores de educação infantil da rede pública municipal de Maceió. Apóia-se em teóricos da sociologia da infância e da perspectiva sócio-interacionista que defendem a importância da brincadeira infantil como um fim em si mesmo, por entender que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que a permite interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca.

A pesquisa, inserida no campo da educação infantil, busca responder ao seguinte problema: Quais são as concepções de brincar das professoras de educação infantil da rede pública municipal de Maceió?

A pesquisa parte da hipótese de que o brincar não está associado à figura do professor, mas apenas às crianças e encontra-se relacionado a uma forma de distração, recreação ou como recurso pedagógico utilizado pelo professor para se aprender determinados conteúdos escolares (como ler, escrever, somar, etc.).

## **O BRINCAR NA VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Este estudo busca a fundamentação teórica de alguns pesquisadores, como Brougère, que defende a brincadeira como um fim em si mesmo e a define como um processo dinâmico de inserção cultural e em pressupostos teóricos oriundos do

sóciointeracionismo de Vygotsky, assim como de outros pesquisadores que investigaram, em contextos educacionais diferentes, os jogos e a brincadeira infantil.

Para Vygotsky (1989), a brincadeira é a atividade predominante da infância e através dela, a criança interage com o real, descobre o mundo, se organiza, se socializa. Ao projetar-se nas atividades adultas de sua cultura e ao ensaiar seus futuros papéis e valores, a criança antecipa seu desenvolvimento. Vygotsky fundamentou seus estudos na idéia de que o indivíduo constitui-se como tal devido a sua relação com o outro e reforça que, ao brincar, a criança revive suas experiências, lembrando e construindo conhecimentos acerca do mundo e dos outros com quem se relaciona.

O autor enfatiza o valor da brincadeira como necessidade vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Embora não considere a brincadeira como o único aspecto predominante na infância, é essa atividade que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: a de um adulto, de outra criança, de um animal ou algum personagem televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir como se fosse mais velha do que realmente é. Logo, durante a brincadeira, a criança abandona seu comportamento no campo perceptivo imediato e adentra o campo dos significados.

Para Brougère (2008), a brincadeira é caracterizada como uma atividade livre, sem limitações. Segundo ele, se uma criança não é livre para decidir as situações nas quais a brincadeira se desenvolve, então, não é ela quem brinca. De acordo com Brougère (2008, p.100), “A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões”.

Segundo este autor, a brincadeira é um processo dinâmico de inserção cultural, um meio de “a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (p. 59). Este autor identifica a brincadeira como um comportamento “que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona”. (BROUGÉRE, 2008, p.61). Para ele, a brincadeira permite a apropriação dos códigos culturais pela criança, a integração dela ao meio em que vive e também estabelecer comunicação com os outros membros da sociedade.

Segundo este estudioso, a brincadeira é um meio de a criança escapar da sua vida cotidiana, é um meio de a criança entrar em outro universo, seja ele de aventura ou de exploração. A brincadeira de guerra, por exemplo, é um dos principais meios em que a criança rompe com o cotidiano e entra no imaginário da guerra, um mundo de aventura, de exploração, onde se pode escapar das exigências do mundo presente.

A despeito das evidências da importância do brincar para a criança, o autor constata que na prática escolar o brincar parece estar ainda intimamente ligado à recreação ou distração, como comenta:

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (BROUGÈRE, 1998, p.54).

Ou, quando aparece associado à educação, normalmente apresenta-se limitado a um tempo e um espaço através do uso dos cantinhos de jogos, ou transformado em uma atividade educativa: o jogo educativo. Nesses casos, trata-se sempre de pensar o objeto lúdico em função dos objetivos que se quer atingir, através de seu interesse educativo somente. Nesse caso, como diz Brougère (1998, p.187), “é o conteúdo em referência às aprendizagens escolares fundamentais (leitura, escrita, cálculo), que empresta sua marca educativa ao jogo”.

As pesquisas realizadas nesse campo, algumas que serão apresentadas ainda neste trabalho, apontam bem o lugar que o brincar tem ocupado nas instituições de educação infantil, o que nos remete às concepções de brincar dos professores que ali atuam.

## **O QUE INDICAM AS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O BRINCAR E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A pesquisa realizada por Brougère (1998) nos sistemas pré-escolares franceses em comparação com outros sistemas pôde constatar que a Educação Infantil não parece valorizar o brincar livre da criança, mas, ao contrário, preocupa-se prioritariamente com

os conteúdos escolares utilizando-se da brincadeira como um recurso pedagógico para aprendizagens escolares. Por meio de pesquisas realizadas por Wajskop (1995) e Kishimoto (2001), constatamos que o cenário de Educação Infantil encontrado aqui no Brasil também não é diferente. Outros estudos que se propõem a analisar as concepções de brincar dos professores de Educação Infantil parecem encontrar resultados muito semelhantes. A idéia de que brincar é no pátio enquanto estudar é na sala de aula ainda parece estar bem presente na concepção de muitos educadores.

Ao procurar compreender a brincadeira das crianças na pré-escola e a função social ocupada por elas, Gisela Wajskop (1995) pesquisou uma classe de pré-escola no interior de uma escola estadual de 1º e 2º graus, situada em ambiente urbano central da cidade de São Paulo. A pesquisa teve duração de um ano, sendo utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações das atividades desenvolvidas com as crianças em sala ou no pátio; interações estabelecidas com as crianças, professora, diretor ou com os serventes e registradas em diário de campo; produções das crianças em atividades dirigidas pela professora, como exercícios mimeografados; desenhos livres feitos sob orientação da professora e desenhos com o tema proposto pela pesquisadora em uma das sessões; anotações no diário de campo; análise do material coletado nos arquivos da escola.

Wajskop volta seu olhar para a brincadeira na pré-escola pública analisada, observando as tramas cotidianas, os espaços dentro e fora da sala de aula, as atividades desenvolvidas pela professora da classe e a rotina escolar.

A autora relata que a professora da classe observada apesar de acreditar na importância da brincadeira para o desenvolvimento de seus alunos, não interferia pedagogicamente neles. Ao contrário, ela compreendia essa brincadeira como desordem, pedindo silêncio e organização. A brincadeira infantil pôde ser observada pela autora nos horários da merenda e do recreio, evidenciada em alguns momentos, em quadrinhas tradicionais e populares como “Atirei o pau no gato”, “A loja do mestre André”, dentre outras.

Durante a orientação e realização de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora observada, o caráter “lúdico” aparece, mas, segundo a autora, como sedução e, como diz Brougère, a brincadeira deixa de ser brincadeira e transforma-se em uma atividade controlada pela mestra que se utiliza da sedução para manter os alunos interessados em sua proposta a fim de obter resultados conforme os

objetivos definidos por ela. O que se constatou das atividades observadas foi que a escola analisada, através das ações da docente, restringe as ações imaginativas e criativas dos alunos, dando-lhes sentido apenas quando respondem aos seus objetivos didáticos. Segundo a autora, para que a brincadeira se desenvolva de fato, é preciso um clima propício para tal, como mais espaço para movimentar-se e tempo para brincar.

Em uma pesquisa semelhante, visando analisar brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis, Kishimoto investigou as concepções de criança e de educação infantil que definem o uso desses recursos, a organização da rotina e do espaço físico, entre outros. Para tanto, buscou as raízes que explicam os usos e significações de tais recursos na prática pedagógica através de uma pesquisa realizada nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (EMEI's) freqüentadas por crianças de 4 a 6 anos durante o período de 1996 à 1998.

Para realização da pesquisa, foi analisada uma amostra de 20% das escolas municipais de educação infantil, a maioria delas, situadas na periferia, na qual os estudantes eram de nível sócio-econômico heterogêneo e desfavorecido.

Os instrumentos empregados na pesquisa foram: questionários; entrevistas semi-estruturadas; observações; vídeos; diário de bordo.

Através da análise dos dados coletados, a pesquisadora observou que os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35%, o que a leva a supor que a função simbólica, a criatividade e a socialização da criança são pouco relevantes nas escolas pesquisadas.

Baseada em observações realizadas, Kishimoto (2001, p.235) avalia o uso do brinquedo na sala de aula:

Observações da rotina reiteram a prática de oferecê-los quando as crianças terminam as tarefas como ocupação de tempo livre, demonstrando que os professores, apesar de valorizá-los como pedagógicos, geralmente não sabem o que fazer com tais objetos.

O fato dessa valorização do brinquedo estar relacionado às funções pedagógicas leva a pesquisadora a indagar se as razões dessa escolha não se dariam pela preocupação em escolarizar mais rapidamente a criança, ou seja, em introduzi-la no universo da

leitura, escrita e cálculo através de procedimentos que, segundo ela, não valorizam as experiências infantis.

Kishimoto (2001, p.238) ressalta que:

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar define-se então a função da educação infantil: estudar.

Apesar dos discursos e planos oficiais contemplarem muito tempo de brincadeira para as crianças, a realidade evidenciada pela rotina de atividades dirigidas parece expulsar o brincar do cotidiano infantil, o que é constatado também na pesquisa realizada por Wajskop.

De modo idêntico aos resultados constatados por Wajskop, a pesquisadora constatou que o brincar parece não ter espaço na rotina das escolas infantis paulistas, exceto em ocasiões especiais, preparadas com grande esforço da equipe, portanto, sem continuidade e qualidade.

Segundo Kishimoto (2001, p.244), “é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”.

Ao comparar as pesquisas nas pré-escolas analisadas por Wajskop e Kishimoto, percebe-se resultados idênticos que indicam uma educação infantil focalizada na aquisição de conteúdos escolares, marginalizando a socialização e a expressão de crianças de 4 a 6 anos e apresentando uma concepção de criança destituídas de autonomia. O ritmo imposto para a execução das tarefas aparece como fator impeditivo para o desenrolar da brincadeira.

Essa prática de não contemplar a brincadeira infantil no ambiente escolar é fruto de concepções das professoras que atuam nessas instituições. O que tem sido evidenciado em Pesquisas mais recentes como as de Azevedo (2006) e Pacheco (2006) é que o brincar e o aprender parecem ser dois pontos distintos na concepção da maioria dos professores que não concebem a brincadeira infantil como fator primordial para o desenvolvimento da criança, e, por isso, não atribuem a importância devida a esta atividade.

A pesquisa de Azevedo (2006) objetivou analisar as concepções das educadoras infantis, de crianças de zero a quatro anos, sobre o brincar. Considerando que a criança ingressa cada vez mais cedo e permanece por mais tempo de seu dia em uma instituição de Educação Infantil, analisou-se como acontecem as atividades de um Núcleo de Educação Infantil (creche) de uma cidade do Médio Vale do Itajaí. Verificou-se a diferença dos brincar na instituição para se estabelecer as relações entre eles e resgatar a importância de seu acontecer. Para tanto, por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, foram entrevistadas dez educadoras que atuam na educação infantil com crianças de zero a quatro anos e observadas a sua prática pedagógica.

A pesquisa permitiu constatar que as educadoras não desenvolvem a atividade infantil do brincar de forma plena, como uma atividade prioritária, pelo fato de não terem conhecimento acadêmico específico para essa faixa etária.

Ao entender que a Universidade é o local de formação desse educador que atua ou poderá atuar na educação infantil, Pacheco (2006) procurou conhecer o conteúdo, a estrutura e a dinâmica das representações sociais de brincar e aprender de acadêmicas do curso de Pedagogia (habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais) da Universidade do Vale do Itajaí, considerando que vários desses estudantes já atuavam como professoras de educação infantil.

O material analisado foi obtido a partir das evocações dos sujeitos diante das palavras-estímulo *brincar* e *aprender*, aplicando-se a Técnica de Livre Associação. Nessa etapa, participaram 82 sujeitos (apenas um do sexo masculino), do quinto e sexto períodos do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí. Para metade dos sujeitos, a primeira palavra-estímulo foi BRINCAR e a segunda APRENDER. Para a outra metade era o contrário. A segunda etapa da pesquisa consistiu nas categorizações formadas pelos sujeitos utilizando-se o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). A terceira etapa consistiu na justificativa dos sujeitos para explicar as suas categorizações no PCM. A pesquisadora analisou as imagens mentais expressas pelos sujeitos sobre o brincar e o aprender. Os dados obtidos nas categorizações foram submetidos a uma análise multidimensional.

Verificou-se que o brincar e o aprender são colocados em pólos opostos e suas representações se ancoram nas experiências de vida dos sujeitos, tanto quando crianças, quanto como profissionais, sendo objetivadas em cenas e personagens reais de seu cotidiano que têm como lócus específico a Educação Infantil (onde atua a grande



maioria do sujeitos) e/ou a escola que os sujeitos freqüentaram/freqüentam. A representação de brincar se funde com a de criança e se materializa no recreio, no pátio, no parque, que é o espaço onde as crianças se expressam, correm, gritam e pulam com os seus amiguinhos, utilizam brinquedos, se divertem e têm prazer, enfim, podem ser crianças. A representação de aprender se concretiza na sala de aula tradicional, com o uso de materiais didáticos e por intermédio da figura do professor, sendo o aprender considerado como algo mais sério que o brincar.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa a que nos propomos desenvolver possui uma abordagem plurimetodológica, que permite trabalhar simultaneamente com dados qualitativos e quantitativos.

Esta pesquisa está vinculada a um projeto maior, utilizando-se da elaboração de instrumentos específicos de Educação Infantil.

A pesquisa de campo será realizada em conjunto com outras pesquisadoras do grupo de pesquisa e tem como sujeitos os professores em exercício na rede pública municipal de Maceió. A coleta de dados será obtida com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que promoverá um momento de formação continuada, na qual deverá reunir todos, ou pelo menos grande maioria dos professores que atuam em educação infantil.

Para tanto, essa pesquisa encontra-se organizada em duas etapas. Na primeira etapa, procura-se responder à primeira questão de pesquisa: *Quais são os elementos associados ao brincar para os professores de educação infantil que atuam na rede municipal de educação de Maceió?* Para responder a esta questão deverá ser analisada as respostas abertas e fechadas do questionário, assim como as palavras evocadas pelos sujeitos na técnica da Associação Livre. Na segunda etapa, procura-se responder à segunda questão de pesquisa: *Quais são os significados associados às concepções de brincar pelos professores de Educação Infantil?* Para essa segunda etapa da pesquisa

deverá ser realizada entrevista semi-estruturada com uma amostra de sujeitos, com o intuito de observar qual o sentido que tem sido atribuído ao brincar por parte dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como a brincadeira infantil possui um aspecto frívolo, a sua importância não parece tão evidente e, muitas vezes, educadores ocupam o tempo da criança com atividades que lhes parecem mais eficazes do ponto de vista das aprendizagens, atribuindo relevância à brincadeira apenas como uma forma de recreação ou de gastos de energia.

As pesquisas que têm sido realizadas nesse campo indicam que a brincadeira parece não ocupar um lugar privilegiado na sala de aula, as atividades recebem a atribuição de brincadeira a fim de atrair o interesse da criança para o objetivo de se atingir determinados conteúdos escolares.

Como tem sido constatado, a concepção dos professores acerca do brincar parece atribuir importância à brincadeira, mas sempre relacionado aos aspectos de recreação ou recurso didático e não vêem a brincadeira como um fim em si mesmo, como uma importante forma de desenvolvimento da criança e de apropriação e criação de sua cultura lúdica.

Os resultados de nossa pesquisa ainda não foram obtidos, contudo, os resultados das pesquisas observadas, sugerem que a mudança de práticas e de atitudes dos professores em relação às brincadeiras das crianças não se reduz a uma mudança conceitual, pois envolve todo um enfrentamento de si mesmo enquanto o professor que é e a criança que foi. Essas pesquisas nos remetem à questões que perpassam pelos contextos históricos e culturais, pelos aspectos legais, e estão intrinsecamente ligadas aos processos de formação desse educador.

## **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Janete Isabel Alves Coutinho de. **A criança e o brincar: um estudo sobre a concepção das educadoras infantis**. Blumenau, SC: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências. Brasília, D.F., 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2001. v.27, n.2.

PACHECO, Andressa. **A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia**. Itajaí, SC: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Vale Do Itajaí.

VIGOTSKI, LEV. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 48).