

O brincar na Educação Infantil: teoria e prática na formação e visão dos professores

Playing in Early Childhood Education: theory and practice in teacher education and vision

Fernanda C. F. M. Colete

Sonia M. C. Haracemiv

Milton Carlos Mariotti

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba-Brasil

Resumo

Este estudo é oriundo de uma dissertação que teve como objetivo conhecer a visão e as práticas relativas ao brincar aplicadas por docentes da rede de Educação Infantil. Os autores clássicos utilizados como referenciais sobre o brincar e seu impacto no ensino/ aprendizagem foram Vygotski (2014), Steiner (2013), Piaget (2017) e Montessori (1965). O método de investigação adotado foi do tipo qualitativo, com abordagem descritiva e análise interpretativa. Os participantes foram docentes da Educação Infantil do município de Curitiba - PR. O resultado apresenta a visão dos docentes e suas práticas pedagógicas direcionadas ao brincar, bem como a constatação de que, apesar do grande número de materiais disponíveis sobre as práticas lúdicas e de disciplinas na formação acadêmica, eles não se consideram suficientemente capacitados nessa área.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Formação Docente.

Abstract

This study originates from a dissertation that aimed to know the vision and practices related to playing applied by teachers of the Early Childhood Education network. The classic authors used as references on playing and its impact on teaching/learning were Vygotski (2014), Steiner (2013), Piaget (2017) and Montessori (1965). The research method adopted was qualitative, with a descriptive approach and interpretative analysis. The participants were kindergarten teachers in the city of Curitiba - PR. The result presents the view of teachers and their pedagogical practices aimed at playing, as well as the finding that, despite the large number of materials available on playful practices and disciplines in academic training, they do not consider themselves sufficiently qualified in this area.

Keywords: Play; Child Education; Teaching Training.

1. Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como característica o desenvolvimento da criança pequena utilizando práticas que auxiliem no desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor, em especial o brincar. Por isso, os docentes atuantes nesta etapa apresentam genuína importância na condução de tais conhecimentos diante de sua prática pedagógica (SILVA, SILVA, SANTAIANA, 2022). Neste trabalho, as palavras “brincar”, “lúdico”, “jogo” e “brincadeira” serão utilizadas como sinônimos.

Vygotski (2014) enfoca a importância da atividade, e em relação à criança, tenta mostrar como ela determina a formação e a maneira de pensar na infância. E a atividade externa (brincar) determina o desenvolvimento psíquico (cria a Zona de Desenvolvimento Proximal pela mediação com o outro) e constitui a atividade norteadora, com ênfase no aspecto afetivo-emocional do jogo, de acordo com seus interesses.

Para Piaget (2017) o jogo pode ser o objeto de interesse da criança que auxilia na construção da inteligência, equilibrando e desequilibrando a relação da assimilação e acomodação. Reforça ainda que os modelos ativos de educação oferecem materiais para que as crianças, brincando, possam assimilar suas realidades intelectuais, por meio da experimentação e da ação.

Maria Montessori (1965) havia apresentado outra perspectiva sobre a necessidade da criança, orientando sobre a importância do papel ativo na construção de suas próprias capacidades e potencialidades, e dispõe o lúdico como uma ferramenta importante para o processo de aprendizagem, que oportuniza maior atenção para o recurso didático, tornando-o prazeroso para o estudante.

Para Steiner (2013), o brincar e o desenvolvimento infantil, deve possibilitar a criança experimentar, sentir e imitar o adulto que é referência para ela, e este deve evitar a intelectualização das atividades e criação de trabalhos já mentalmente elaborados. A criança deve permanecer em seus anos iniciais de vida na ausência da intelectualidade precoce e aproveitar suas experiências neurosensoriais, a vivência da imaginação, das imagens percebidas no mundo para crescer de maneira apropriada, natural.

Ao focar os aspectos lúdicos na Educação Infantil, os teóricos Vygotski (2014), Steiner (2013), Piaget (2017) e Montessori (1965), também apresentam o valor dessa atividade no processo de aprendizagem, assim como a importância da presença do professor. Ter um ambiente rico em estímulos, desafiador, acolhedor e seguro para a criança explorar e ter

interações com seus pares e com os adultos possibilita experiências significativas e que permeiam a aprendizagem.

O brincar é a prática de aprendizagem utilizada pela criança para conhecer e apreender o mundo. Nos primeiros anos de vida, principalmente, existe uma evolução neurobiológica e comportamental que pode ser influenciada e influencia o repertório brincante vivenciado pela criança, em todos os contextos sociais. Baseado na experiência prática dos autores, verificou-se as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao tema. Tornou-se importante a compreensão de como os professores utilizam o brincar no dia a dia como método de ensino, como se deu a formação acadêmica desses professores sobre esse tema, e a relação entre esses dois fatores, constituiu a problemática do estudo. Com essas indagações, o objetivo da pesquisa foi conhecer a visão e as práticas relativas ao brincar aplicadas por docentes da rede de Educação Infantil do Município de Curitiba - PR. Para atingir o objetivo geral, a pesquisa apresentou três objetivos específicos: I. identificar o perfil sócio demográfico dos participantes; II. identificar a relação da formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil com a prática lúdica; e III. investigar como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil, que foram respondidos de acordo com as perguntas do questionário, sistematicamente direcionadas a elas.

O questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*, contendo 19 questões fechadas e 01 aberta, e divulgado nas redes sociais (*Facebook e Instagram*), com convite por meio de *link* e acesso aos docentes da Educação Infantil interessados em participar. Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram: docentes que atuam na Educação Infantil no Município de Curitiba, com formação de nível superior, e que assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

No próximo tópico serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados e em seguida os resultados e a discussão dos principais achados evidenciados. E por fim, nas considerações finais, estão destacadas as percepções dos autores bem como as limitações e sugestões para estudos futuros.

2. Metodologia

Para este trabalho a abordagem qualitativa foi selecionada, pois, segundo Creswell (2014), essa metodologia oferece um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas, com um mesmo desenho de pesquisa. Isso possibilita uma abordagem de

multimétodo, com a interação entre os olhares sobre o objeto de pesquisa, colaborando com melhores possibilidades analíticas.

O tipo de pesquisa qualitativa descritiva tem como finalidade, descrever as características ou criar relações entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados. Estão incluídos nesse tipo de pesquisa o estudo de características de uma população, a qualidade de atendimento público ou ainda o levantamento de opinião, crenças ou atitudes de um grupo determinado (GIL, 2008).

O Lócus da pesquisa foram as redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) com foco em professores de Educação Infantil do Município de Curitiba - PR. O motivo da escolha deste lócus se deu pelo fato de que, quando o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, em 1º de junho de 2022, sob o Parecer de número 5.444.235, as escolas e Universidades ainda se encontravam com restrições de convívio social devido à pandemia da COVID-19.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Inep) o Censo Escolar Nacional de 2021 revelou que no Paraná, especificamente, são 197.664 crianças em creches e 276.973 em pré-escolas (públicas e privadas), e Curitiba representa 14,5% das matrículas, 17,9% dos docentes e 12,9% de escolas de Educação Infantil do estado (BRASIL, 2022).

3. Resultados e Discussão

Com base nas respostas dos 31 participantes, foi possível responder aos três objetivos específicos elencados e, assim, identificar o cenário atual de prática pedagógica.

Para o primeiro objetivo, o universo de professoras que participaram da pesquisa retratou uma população 100% do sexo feminino, com idade entre 36 a 45 anos em sua maioria. O fato de todas serem do sexo feminino corrobora em parte a pesquisa realizada por Pena e Moreno (2020), a qual identifica a maioria de professoras na Educação Infantil, do sexo feminino. É possível que este fato esteja relacionado a construção histórica do papel social da mulher, uma vez que a função da profissional que trabalha com crianças pequenas está relacionada diretamente ao cuidado e ao afeto, características atribuídas ao gênero feminino, como “cuidadora nata” (MARTINS; SOUZA; MELLO, 2020). O que é possível perceber com os estudos e a realidade das escolas de Educação Infantil, é que as famílias, e mesmo os profissionais têm a figura materna como referência do cuidado das crianças pequenas. Na opinião dos autores não necessariamente corresponde a necessidade real frente às questões educacionais. A criança precisa de um adulto de referência afetiva, que possa suprir suas

demandas emocionais e de cuidados, oferecendo segurança e afeto para seu desenvolvimento pleno, independente do sexo desse adulto.

Para o segundo objetivo, os dados coletados inferem sobre a realidade do nível de formação acadêmica e continuada e o reflexo desse conhecimento adquirido na aplicação prática em aula.

A totalidade das respondentes possuem educação de nível superior (90,3%) tem formação em Pedagogia e 74% cursou pós-graduação (Gestão Escolar, Educação Inclusiva e Psicopedagogia foram os cursos mais citados, respectivamente). Ainda com olhar para a formação das docentes, 67,7% afirmaram que cursaram disciplina específica sobre o lúdico e 77,4% participaram de cursos extracurriculares sobre o tema (66% afirmaram que o curso foi oferecido pela instituição de educação onde trabalham).

Os dados coletados evidenciam o nível de instrução educacional de pós-graduação das participantes da pesquisa, porém, apesar da formação acadêmica e continuada (Pós-Graduação e Cursos de Extensão), 74,2% afirmaram que não julgam sua formação sobre o tema brincar suficiente.

O grau de escolaridade não está diretamente relacionado ao grau de conhecimento, embora seja o resultado esperado. Isso é discutido pelos autores Martins e Cruz (2020), Visković, Sunko e Mendes (2019), que enfatizam que reflexões e leituras ocasionais sobre o tema não resolvem as dificuldades resultantes da formação, sendo necessário um processo de educação continuada estruturada e de qualidade, prevendo o brincar, o desenvolvimento da criança e a organização do ambiente e da rotina de aula. Os resultados da educação formal bem como a adicional são intervenientes significativas, sendo verificado no artigo dos mesmos autores que educadores com maior nível de escolaridade consideram a brincadeira infantil mais importante, em comparação com educadores com menor nível de educação formal. E essa diferença é ressaltada também no comportamento de maior aceitação do processo de inclusão e da introdução de adaptações para as crianças com desenvolvimento atípico.

O terceiro objetivo, que investigou como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil, identificou, de acordo com as respostas das docentes, que a maioria (61,3%) apresenta experiência em Educação Infantil, pois atua na área há mais de 10 anos.

É predominante entre as docentes a utilização dos autores clássicos, Vygotski(2014),

Steiner (2013), Piaget (2017) e Montessori (1965), para embasar a prática pedagógica.

As professoras indicam que há dominância de metodologias lúdicas em sala, sendo a ordem de prevalência: atividades lúdicas pedagógicas, brincar direcionado, brincar livre e atividades de registro. Tanto as atividades estruturadas quanto as brincadeiras livres são recomendadas para proporcionar às crianças oportunidades de explorar o ambiente e se envolver em atividades individuais, em pequenos grupos e em todo o grupo, e para o envolvimento ativo no processo de aprendizagem (PINCHOVER, 2017).

Embasados nas descobertas de uma avaliação de longa duração de abordagens baseadas em brincadeiras versus abordagens de instrução direta, Sproule, Walsh e McGuiness (2021) defendem que seja dada maior ênfase ao lúdico como ferramenta pedagógica, não apenas para garantir que a aprendizagem efetiva ocorra, mas para que as crianças continuem interessadas e engajadas no processo, mesmo durante atividades que não sejam lúdicas. Ainda afirmam que os profissionais parecem confortáveis ao promover os aspectos sociais e emocionais da aprendizagem por meio do jogo, mas quando se trata de aprendizagem com conteúdo de ordem acadêmica, eles apresentam dificuldades, achando que é uma tarefa muito mais complexa, e acreditam que o brincar e o aprendizado acadêmico são incompatíveis, pois as atividades de tipo instrucional devem prevalecer para garantir ganhos acadêmicos e intelectuais em vez de permitir que as crianças brinquem livremente para seu desenvolvimento holístico.

A maioria das crianças atendidas pelas professoras da pesquisa tem idade entre 5 e 6 anos e as atividades direcionadas são as principais. Mesmo com essa característica, elas relatam (96,7% das respostas) que utilizam o brincar como recurso pedagógico e acreditam que o grau de importância da atividade lúdica para a aprendizagem é de nível máximo, corroborando a literatura, autores clássicos como Vygotski (2014), Montessori (1965), Piaget (2017), Steiner (2013), a BRASIL (2017), e BRASIL(1996), as quais apresentam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil nos anos escolares iniciais.

As professoras relataram que em todos os níveis da Educação Infantil, de escola pública ou privada, crianças com desenvolvimento típico ou atípico brincam normalmente entre elas, mesmo quando há necessidade de alguma adaptação específica. Porém, apesar do brincar “normal” entre as crianças com desenvolvimento típico ou atípico, é importante ressaltar, conforme descrito por Visković, Sunko e Mendeš (2019), que aquelas com desenvolvimento atípico, se não forem incentivadas pelos educadores por programas

personalizados ou receberem auxílio (principalmente as que apresentam dificuldades de comunicação), demonstram menos vontade de brincar sozinhas, bem como menos elementos simbólicos e funcionais durante a brincadeira, do que quando há intervenção. Na pesquisa de campo, 48,4% das professoras utilizam adaptações para o brincar, mas 38,7% não utilizam nenhum tipo de adaptação, colocando em questionamento se essas crianças estão tendo oportunidades adequadas para interagir durante as brincadeiras.

A questão que descreve os desafios encontrados diariamente pelas docentes para oportunizar o brincar em sala de aula informa que, em primeiro lugar, o maior desafio destacado pelas professoras é o tempo “curto, insuficiente” para brincar devido às atividades pedagógicas, cuja demanda concorre com as atividades lúdicas. Esse fator pode ser explicado de acordo com a pesquisa de Canaslan-Akyar e Sevimli-Celik (2021), que afirmam que no relato de professores sobre a responsabilidade e a pressão acadêmica como fatores para a diminuição da ludicidade em crianças e adultos, devido aos padrões esperados de aprendizagem, bem como à forte ênfase colocada no desempenho acadêmico nos primeiros anos de aprendizagem, o tempo para brincar nas escolas está diminuindo. Consequentemente, as crianças têm menos oportunidades de se envolverem em atividades lúdicas, pois a percepção do brincar como uma atividade sem sentido e permissivo limita seu lugar nas escolas, porque é considerado improdutivo ou perda de tempo.

Os autores Kekesi, et al. (2019) revelam em sua pesquisa que o brincar parece ter ficado em segundo plano na Educação Infantil se comparado às atividades de instrução dirigida pelo professor, com base na crença de que estas são mais eficazes do que o brincar na preparação das crianças para um bom desempenho em avaliações baseadas em padrões. Isso justifica a falta de tempo para brincar, pois, pela expectativa e padrões impostos, muitos professores reduzem o tempo de brincadeira. No entanto, eles podem não estar considerando os benefícios que o brincar oferece ao desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa de Martins e Cruz (2020, p. 6), houve relato de professor atribuindo às deficiências em sua formação à dificuldade que sentia em respeitar as especificidades das crianças e sua necessidade de liberdade para brincar: “Não sei se brincar é para isso, só para ter um objetivo. Eu questiono muito a questão da liberdade... realmente não tenho muita leitura sobre isso...”. A resistência em permitir que as crianças brincassem livremente remete a abrir mão do domínio sobre a sala e deixá-la sem controle. Isso parece estar relacionado ao

fato de que a imprevisibilidade da brincadeira exige um esforço de adaptação do próprio professor, já que seu papel, a educação das crianças, costuma estar associado ao estabelecimento da ordem, muitas vezes alcançada pela imposição de limites e disciplina.

O segundo maior número de relatos foi o sobre comportamento das crianças: “choro”, não conseguir lidar com a “frustração de perder” e quando “acaba a brincadeira”, “não respeitar as regras” e “falta de interesse”. Esses apontamentos indicam algumas hipóteses a serem consideradas, como a diferença de compreensão entre professor e crianças sobre o brincar, as expectativas da professora durante o jogo e a realidade experienciada e demonstrada pela criança. Essas suposições podem ser devido a conceitos sobre o brincar livre, ao entendimento de que atividades acadêmicas são necessariamente guiadas a um fim específico que gere conhecimento mensurável e, principalmente, à percepção dos professores em relação ao brincar, que relaciona essa prática como ferramenta de aprendizagem somente quando guiada, uma vez que o brincar livre está relacionado à “bagunça”, conforme Martins e Cruz (2020, p. 5) descrevem em sua pesquisa.

Muitos autores (MARTINS; CRUZ, 2020; VISKOVIĆ; SUNKO; MENDES, 2019) afirmam que o brincar é de fato uma atividade essencial para qualquer criança, no sentido social e cognitivo, sendo imprescindível para os aspectos interativos e simbólicos, o desenvolvimento, emocional e sociorrelacional, o pensamento criativo, o comportamento de flexibilidade, as habilidades de resolução de problemas e a adaptação eficaz no meio ambiente.

Para Martins Filho e Martins Filho (2022, p. 6), “[...] o brincar apresenta-se como dimensão indispensável e integrante do dia a dia dos contextos educativos da educação infantil”, pois este ato fornece diversos tipos de elementos para análise e registro, que podem servir como encaminhamentos para a ação e intervenção do docente.

Coelho, Cadima e Pinto (2019) reforçam que a escola influencia o desenvolvimento da criança por fatores como: relação (entre pares, adulto-criança), ambiente (adaptações dos materiais, acessibilidade, qualidade das interações sociais e tipo de atividade disponibilizada) e engajamento infantil. Eles descrevem em sua pesquisa a descoberta de que as salas de aula nas quais as crianças passavam mais tempo brincando livres apresentavam níveis mais elevados de qualidade global (conforme avaliado pela Escala de Avaliação do Ambiente da Primeira Infância), do que salas de aula com um perfil mais instrucional liderado pelo professor, e que muito embora o tempo de jogo livre estivesse associado a níveis mais baixos

de organização da sala de aula e de apoio educacional, a brincadeira livre registrou os níveis mais elevados de engajamento para os três grupos de crianças (com desenvolvimento atípico, em risco e com desenvolvimento típico).

Segundo os autores da pesquisa, esses resultados demonstram que, possivelmente, os professores não estão aproveitando todo o potencial que as brincadeiras livres oferecem, como oportunidades de aprendizagem, com base nos interesses e no engajamento espontâneo das crianças. Despertar o interesse delas e ter envolvimento espontâneo e o engajamento para construir, elaborando e direcionando intencionalmente as competências de aprendizagem, é uma prática recomendada e de grande importância, destacada pela educação regular, educação inclusiva e diretrizes escolares.

As professoras que atuam em escolas públicas citaram como desafio para o brincar: recursos materiais e financeiros e espaço físico. Sobre esses pontos, o Inep (BRASIL, 2022) publicou uma pesquisa das condições dos recursos disponíveis nas Escolas de Educação Infantil do Brasil, na qual retrata que as escolas privadas apresentam melhores condições que as públicas nesses quesitos, porém diverge da realidade das professoras que responderam ao questionário. Pois em ambos os tipos de instituições as questões de materiais se igualaram. A diferença ficou no relato de recursos financeiros e espaço físico, mas que corresponde apenas a 18,7% (12,5% espaço físico, 6,25% recurso financeiro) de todas as queixas.

Embora a porcentagem não seja expressiva, ela é motivo de atenção, pois segundo o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI) todos os direitos das crianças entre 0 e 6 anos devem ser atendidos, entre eles estão os direitos à vida, à alimentação, à educação infantil, a uma família, à assistência social, entre outros. Mas, recentemente, outros objetivos têm estado sob o olhar governamental: “IV) o direito ao brincar, que implica ter brinquedos, espaço e tempo de brincar”(BRASIL, 2020a, p. 23). Além de especificar a necessidade de inclusão e acessibilidade para todas as crianças e promover a igualdade, estabelece: “o brincar como ocupação própria, intensa, livre e exuberante da infância, enfim, do ambiente heurístico que promove o desenvolvimento mais amplo possível de suas potencialidades” (BRASIL, 2020a, p. 28).

Em relação à escola pública, uma questão que se destaca é a referência do relato de desafio como a “compreensão da equipe pedagógica sobre a importância do brincar no contexto educacional” (12,5%), que não foi apontado pelas professoras de escola particular. E

em 6,2% de indicação como desafio na escola pública e 9% escola particular está a compreensão da importância do brincar pelos pais. Essas informações estão em desacordo com a legislação e todos os estudos sobre Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do brincar e “identificam dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, em torno dos quais todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontecem: as interações e o brincar”. (BRASIL, 2017, p. 96)

A PNPI, afirma que em ambientes educacionais, creches e pré-escolas, onde a criança passa grande parte do dia, deve ser priorizado o brincar livre e, mesmo com atividades dirigidas e sugeridas pelos professores, é fundamental “[...] conservar a plenitude da brincadeira, ou seja, a espontaneidade, o caráter desafiador, o arrebatamento, o mistério e a surpresa, sob pena de destruir seu encanto” (BRASIL, 2020a, p. 99). Isso implica que ela esteja sem nenhum direcionamento e sem exercícios dirigidos por, pelo menos, 60% do tempo. O PNPI também destaca a importância da participação de gestores, educadores, profissionais da saúde e da assistência social e dos pais, de modo que se comprometam com a produção de brinquedos e equipamentos para as crianças com desenvolvimento atípico brincarem nos diversos espaços de maneira acessível, para tornar os espaços e relações inclusivos e para que todo o grupo aprenda a lidar com a diferença, focando as potencialidades das crianças, e não suas limitações. (BRASIL, 2020a)

A fim de propor uma solução para os desafios que as docentes encontraram, algumas alternativas são apontadas como facilitadoras e incentivadoras da prática pedagógica lúdica em sala, sendo a primeira delas a “realização de cursos de aprimoramento sobre o brincar”. Autores como Martins e Cruz (2020, p. 6) identificam em seus estudos “prejuízos na qualidade do trabalho do professor da Educação Infantil decorrentes de uma formação básica frágil, pela ausência de um processo de formação contextualizado”.

Freitas (2017, p. 73) afirma que “[...] o brincar e a ludicidade se inscrevem como saberes que têm uma especificidade na atuação docente da educação infantil” e descreve em seu trabalho a importância da formação do professor dessa etapa da educação a partir da singularidade da criança e da infância, para a construção das relações, do espaço, da orientação de suas práticas, a partir da identificação com o seu fazer. Pereira (2017) corrobora a importância e necessidade de atenção à educação inicial e continuada para a prática lúdica pedagógica. A autora relata a escuta de depoimentos realizada por Oliveira (2019), a qual evidencia o brincar como processo de constituição do desenvolvimento da criança e a

carência de estudos sobre o brincar nos cursos de formação de professores da Educação Infantil. Além disso, foi constatado que “os cursos de formação de professores têm privilegiado pouco os estudos e práticas sobre o lúdico e as formas de garantir às crianças o direito de brincar” (OLIVEIRA, 2019, p. 23).

Santos e Silva (2022) preconizam sobre a importância do papel do professor no processo de ampliação da aprendizagem da criança e reforça a importância da capacitação e direcionamento na qualificação dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) destaca a formação continuada de docentes. O âmbito educacional exige que os profissionais estejam qualificados, assim a capacitação e qualificação devem fazer parte da formação dos profissionais da educação. (BRASIL, 1996)

Outra solução apontada pelas docentes é “mais acesso a material didático especializado sobre brincar na Educação Infantil”, que complementa a primeira solução, a respeito da necessidade de cursos de aprimoramento e maior conhecimento sobre as especificidades lúdicas.

Em terceiro lugar, como solução mais citada está “maior incentivo da direção da escola”, seguido de “que a escola tenha mais opções de materiais lúdicos em sala de aula (brinquedos, jogos, parquinho)” e, por fim, a “compreensão dos pais sobre a importância do brincar”. A conexão entre os eixos professor, escola (direção e equipe pedagógica) e família, segundo Ciarini (2015), é fundamental na formação da identidade da criança, eles devem manter um diálogo de parceria e cooperação entre si, como interlocutores no processo de Educação Infantil. Essa relação de apoio e compreensão para as práticas, focada nos benefícios e desenvolvimento da criança deve ser ancorado no respeito e troca de informações entre a comunidade escolar e família.

4. Conclusão

A fase da Educação Infantil tem função crucial no desenvolvimento humano devido à importância e contribuições para as competências psicomotoras e socioemocionais. Esse período tem impacto no desenvolvimento das emoções e das relações, graças ao vínculo afetivo que a criança estabelece com seus cuidadores, professores e seus pares, e auxilia na construção das emoções e das habilidades motoras e cognitivas.

O objetivo deste estudo foi conhecer a visão e as práticas aplicadas por docentes da rede de Educação Infantil do município de Curitiba. Para isso, foi necessário identificar o perfil

desses professores, a relação com a formação inicial e continuada e a prática desses docentes. O cenário encontrado no presente trabalho e sua correlação com a literatura foi importante para verificar as concordâncias e discordâncias em relação às teorias de autores clássicos e evidências de autores contemporâneos.

Todos os autores apresentados neste estudo corroboram a necessidade do olhar intenso na formação da criança nos primeiros anos de vida, por ser a base do comportamento para todas as fases, e destacam o papel do brincar no processo de aprendizagem de habilidades e competências em todas as áreas e ambientes sociais.

Com todo embasamento técnico científico e legal apresentado, por meio de artigos, teses e literatura clássica, sobre a importância e necessidade do estabelecimento de programas, ações e formação de profissionais sobre o brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos seis primeiros anos de vida, torna-se evidente a necessidade do olhar para a prática lúdica na Educação Infantil e o quanto esse tema avançou. No entanto, conforme observado no presente estudo, ainda não está sendo aplicado efetivamente para melhorar a qualidade do desenvolvimento das crianças de primeira infância.

As diretrizes políticas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil informam e explicitam o papel do professor como mediador, como ponto-chave da ampliação da aprendizagem da criança. Referem a importância da qualificação dos docentes para conhecerem e assumirem a responsabilidade de disponibilizarem um ambiente adequado, uma prática pedagógica lúdica fundamentada para intervenção qualificada e a contribuição significativa no desenvolvimento integral e de bem-estar da criança.

Evidências teóricas e da pesquisa de campo mostraram que mesmo que haja a oferta de cursos e disciplinas específicas sobre o brincar, parece ser insuficiente para a compreensão e prática do brincar em sua plenitude. Seria a qualidade da capacitação profissional primordial na determinação desse resultado? O que precisa ser feito para que o conhecimento possa ser aplicado na prática de maneira satisfatória e os benefícios para o desenvolvimento infantil sejam concedidos em sua integralidade?

A identificação e adequação dos espaços e recursos das instituições de acordo com as especificidades da faixa etária, de modo que permitam brincadeiras e jogos e incentivem a autonomia (parques, salas, banheiros e área de alimentação), bem como mobiliários, brinquedos, materiais artísticos e culturais, fazem parte do contexto de conhecimento necessário para os docentes e são essenciais para oferecer integralmente o direito à

educação de qualidade. Assim, os dados encontrados caracterizam a realidade em que os professores da Educação Infantil estão inseridos e indicam que algumas soluções de fácil acesso, como a qualificação sobre o brincar, poderiam elevar o tempo e a qualidade das atividades lúdicas, o interesse e a participação das crianças. Até mesmo questões como espaço, materiais e compreensão sobre a importância do brincar para a família e para toda equipe escolar poderiam ser mais bem identificados, planejados e incentivados, pelo conhecimento da importância e benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a primeira infância.

Este estudo permitiu o levantamento atualizado de conteúdo específico sobre o brincar na Educação Infantil relacionado com a visão dos docentes que atuam na área e as concepções de autores clássicos. Dessa maneira, foi possível constatar que, apesar do grande número de materiais escritos sobre a importância do brincar, a utilização do lúdico como proposta de ensino não tem, até o presente momento, aplicabilidade adequada.

Apesar da limitação do estudo, pelo fato de não ter sido possível realizar entrevistas com discursos mais detalhados das docentes da Educação Infantil (decorrente das restrições de contato social devidas à pandemia da COVID-19) ou mesmo a presença das crianças, como participantes, houve a busca e descrição minuciosa por meio das respostas ao questionário aplicado, embasando a realidade das participantes e mostrando os pontos de fragilidade pela visão desse grupo de professoras de Curitiba.

Também foi identificado como limitação do estudo a quantidade de respondentes, pois, embora tenha sido disponibilizado nas redes sociais específicas de professores de Educação Infantil de Curitiba, com potencial de 38.100 respondentes, apenas 0,08% participaram da pesquisa.

Propostas de materiais direcionados à Educação Infantil baseados na BNCC (BRASIL, 2017), e PNPI (BRASIL, 2020a) já existem e eles são disponibilizados por Instituições, Fundações e pelo Ministério da Educação, de maneira gratuita. Alguns exemplos são o programa ProInfantil (BRASIL, 2020b), curso para formação de docentes exclusivos para Educação Infantil (BRASIL, s/d), e o Curso Educação Infantil AVAMEC, com objetivo de atualização e reformulação das práticas pedagógicas, seguindo as propostas da BNCC para Educação Infantil (BRASIL, 2021).

Apesar de essas iniciativas estarem disponíveis ao público docente específico, de maneira livre e gratuita, há de se avaliar a amplitude de divulgação, além da motivação dos docentes, pois nenhum desses programas foi citado pelas professoras na pesquisa.

Assim, com este estudo, sugestões para futuras pesquisas podem ser pertinentes e partir desse ponto, com proposta de intervenção por meio de cursos e materiais didáticos de capacitação para professores, com a análise posterior dessas ações, quantificando e qualificando os resultados e impactos no desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas. Além disso, foi possível perceber também a importância do envolvimento das pedagogas, dos dirigentes e dos familiares no debate sobre o tema.

A expectativa deste trabalho é de que a discussão sobre a importância do brincar para as crianças pequenas, que permanecem nas escolas por muito tempo durante o dia, não se perca. O brincar na infância, principalmente em contexto escolar, não pode cair no esquecimento e ser dispensado em virtude de uma sociedade que busca excelência na educação por meio de protocolos reducionistas, sem contextos significativos para crianças, conduzida pela disputa de primeiro lugar em vez de cooperação e relações socioemocionais saudáveis.

A busca de estudos e pesquisas por uma escola e por um mundo mais brincante faz-se mister para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos preparados para os desafios que encontrarão ao longo de sua vida.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030**. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020a. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **ProInfantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantilb>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Curso de formação para professores da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt/br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/10/mec-lanca-curso-de-formacao-para-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 4 nov. 2022.

CANASLAN-AKYAR, B.; SEVIMLI-CELIK, S. *Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness*. **Education**, v. 3, n. 13, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/03004279.2021.1921824?scroll=top&needAccess=true>. 2021. DOI: 10.1080/03004279.2021.1921824. Acesso em: 21 out. 2022.

CIARINI, L. **O lúdico na educação infantil: o que a gestão escolar tem a ver com isso?** 2015. 52 f. Monografia de Especialização (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi - Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14895>. Acesso em: 7 out. 2022.

COELHO, V.; CADIMA, J.; PINTO, I. A. *Child engagement in inclusive preschools: contributions of classroom quality and activity setting*. **Early Education and Development**, v. 30, n. 6, p. 800-816, 2019. DOI: 10.1080/10409289.2019.1591046. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-18443-001>. Acesso em: 21 out. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREITAS, M. B. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da educação infantil. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 71-89, 2017. DOI: 10.34024/olhares.2017.v5.592. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/592>. Acesso em: 21 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KEKESI, D. K. et al. *Early Childhood Education Teachers' Perceptions on the Use of Play as a Teaching Technique in Afadjato South District of the Volta Region, Ghana, August 9, 2019*. **Education Quarterly Reviews**, v. 2, n. 3, 2019. DOI: 10.31014/aior.1993.02.03.83. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3434584. Acesso em: 21 out. 2021.

MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V. *The Children's and the Teacher's Participation in the Constitution of Playing in School*. **Paidéia**, Ribeirão Preto, [S. l.], v. 30, p. 3016, 2020. DOI: 10.1590/1982-4327e3016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/173324>. Acesso em: 22 out. 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; DE SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. da S. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 453-479, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/75531>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Docência na Educação Infantil: reflexões sobre as culturas Infantis no Momento das Rotinas do Brincar. **Revista Cocar**, Edição Especial n.15, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5732>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A construção da primeira Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28263>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PENA, A. C.; MORENO, R. R. M. Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 437-452, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75584>. Acesso em: 4 nov. 2022.

PEREIRA, M. C. A formação continuada de professores da educação infantil em Sorocaba/SP. **Laplace em Revista**, n. 3, v. 3, 190-199, 2017. Universidade Federal de São Carlos, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523015>. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733366p.190-199> 2017. Acesso em: 9 nov. 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

PINCHOVER, S. *The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study*. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 2214, 2017. Doi.10.3389/fpsyg.2017.02214. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02214/full>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, D. D. dos; SILVA, C. M. S. A qualidade e equidade da Educação Infantil em uma perspectiva curricular. **Revista ComCiência**, n. 233, 2022. Disponível em: <https://www.comciencia.br/a-qualidade-e-equidade-da-educacao-infantil-em-uma-perspectiva-curricular/>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, T. O. C. da; SILVA, V. C. da; SANTAIANA, R. da S. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre as práticas de letramentos na Educação Infantil. **Revista Cocar**, Edição Especial n.15, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SPROULE, L.; WALSH, G.; MCGUINNESS, C. *Signaling playfulness: disguising work as play in the early years' classroom*. **International Journal of Play**, v. 10, n. 3, p. 228-242, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959232>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/21594937.2021.1959232?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 26 out. 2021.

STEINER, R. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2013.

VISKOVIĆ, I.; SUNKO, E.; MENDEŠ, B. *Children's Play – The Educator's Opinion*. **Education Sciences**, v. 9, n. 4, p. 266, 2019. DOI: 10.3390/educsci9040266. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337016847_Children's_Play-The_Educator's_Opinion. Acesso em: 26 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Sobre os Autores

Fernanda Candido Figueiredo Monteiro Colete

Terapeuta Ocupacional (UTP), Graduação Sanduíche Bridgewater State University-MA – USA. Especialista em Ergonomia (UFPR), Especialista em Gestão Organizacional (UFSCAR), Especialista em Neuroaprendizagem (UNINA). Mestranda em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UFPR). E-mail: fcfm@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2030-3693>.

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Departamento de Teoria e Prática de Ensino-UFPR, dos Programas de Pós-Graduação em Educação-PPGE, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino - PPGE: TPE, na linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. Pesquisadora CNPq no Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico-UFSC/UFPR. Pesquisadora da Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas – BRASILUEJA, Brasil, Portugal, Espanha e México. Membro do GT do Observatório Social Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal. E-mail: sharacemiv@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9305-5227>.

Milton Carlos Mariotti

Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação - PPGE/UFPR. Docente do Curso de Especialização de Terapia Ocupacional em Saúde Mental. Graduado em Terapia Ocupacional pela PUCCamp. Especialista em Magistério Superior Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela UFPR. Doutor em Medicina Interna (Ciências da Saúde)-UFPR. E-mail: miltoncarlosmariotti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0298-1650>.

Recebido em: 23/01/2023

Aceito para publicação em: 07/02/2023