

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E FAMILIARES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA

Maria das Graças da Silva Lins Manzi¹
Patricia Maria Uchoa Simões²

Resumo: Este estudo considera as crianças como agentes sociais que criam suas próprias culturas infantis. A brincadeira, vista como parte essencial do universo infantil, está ligada à ludicidade e à criatividade. A perspectiva teórica adotada baseia-se na abordagem sócio-histórica e nos estudos sociais da infância. O objetivo foi analisar as concepções das professoras da Educação Infantil e dos familiares de crianças nessa etapa do ensino sobre a brincadeira na infância. A pesquisa utilizou a técnica de grupos focais, nos quais foram realizadas gravações em áudio das falas dos participantes que depois foram transcritas. Os registros foram organizados por temáticas para a construção de análises interpretativas. De forma geral, observou-se a diversidade de interpretações e entendimentos em relação ao papel desempenhado pela brincadeira na infância, não apenas no aspecto lúdico e recreativo, mas também como ferramenta pedagógica e promotora de aprendizagem. Enquanto as famílias destacam a brincadeira, dirigida na Educação Infantil, as professoras percebem também a função da brincadeira livre nessa etapa do ensino. Por fim, sugere-se a realização de estudos *in loco* que reflitam sobre questões que articulem a temática da brincadeira com outras temáticas, como relações de gênero, raça ou classe social, tendo como foco a análise comparativa das percepções dos familiares e dos profissionais da Educação Infantil. Essa abordagem tem implicações para as práticas docentes na Educação Infantil e pode promover um importante debate para a garantia do direito à educação e à brincadeira das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Ludicidade; Famílias; Professores.

¹ Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ), Recife, Pernambuco, Brasil. Professora de EJA na Escola Municipal Dona Brites de Albuquerque, Olinda, Pernambuco, Brasil. Coordenadora Pedagógica na Creche Municipal Ame as Crianças, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: mariamanzi90@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0927498793166214> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-2952>

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, Pernambuco, Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: pusimoes@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6092765541235788> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1606-7894>

CONCEPTIONS OF TEACHERS AND FAMILY MEMBERS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION ABOUT THE PLAYFUL DIMENSION

Abstract: This study considers children as social agents who create their own childhood cultures. Play, seen as an essential part of the children's universe, is linked to playfulness and creativity. The theoretical perspective adopted is based on the new social studies of childhood by Vygotsky, Brougère, Kishimoto, Sarmento, Wajskop, among others on play in Early Childhood Education. The objective was to analyze the conceptions of Early Childhood Education teachers and children's families at this stage of teaching about play in childhood. The research used the technique of focus groups, in which audio recordings of the participants' speeches were made and then transcribed. The records were organized by themes for the construction of interpretative analyses. In general, it was observed the diversity of interpretations and understandings in relation to the role played by play in childhood, not only in the recreational aspect, but also as a pedagogical tool and promoter of learning. While the families highlight directed play in Early Childhood Education, the teachers also perceive the function of free play in this stage of teaching. Finally, it is suggested to carry out on-site studies that reflect on issues that articulate the theme of play with other themes, such as gender, race or social class relations, focusing on the comparative analysis of the perceptions of family members and professionals of Early Childhood Education. This approach has implications for teaching practices in Early Childhood Education and can promote an important debate to guarantee children's right to education and play.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Playfulness; Families; Teachers.

CONCEPCIONES DE PROFESORES Y FAMILIARES DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA DIMENSIÓN LÚDICA EN LA INFANCIA

Resumen: Este estudio considera a los niños como agentes sociales que crean sus propias culturas infantiles. El juego, visto como parte esencial del universo infantil, está vinculado a la alegría y la creatividad. La perspectiva teórica adoptada se fundamenta en los nuevos estudios sociales de la infancia realizados por Vygotsky, Brougère, Kishimoto, Sarmento, Wajskop, entre otros, sobre el juego en la Educación Infantil. El objetivo fue analizar las concepciones de docentes de Educación Infantil y familias de niños sobre esta etapa de enseñanza sobre el juego en la infancia. La investigación utilizó la técnica de grupos focales, en la que se realizaron grabaciones de audio de los discursos de los participantes y luego se transcribieron. Los registros fueron organizados por temas para la construcción de análisis interpretativos. En general, se observó diversidad de interpretaciones y comprensiones en relación al papel que desempeña el juego en la infancia, no sólo en el aspecto recreativo, sino también como herramienta pedagógica y promotora del aprendizaje. Si bien las familias destacan el juego guiado en Educación Infantil, los docentes también

perciben el papel del juego libre en esta etapa de la enseñanza. Finalmente, se sugiere realizar estudios in situ que reflexionen sobre cuestiones que articulan la temática del juego con otras temáticas, como las relaciones de género, raza o clase social, centrándose en el análisis comparativo de las percepciones de familiares y profesionales de la educación. Infantil. Este enfoque tiene implicaciones para las prácticas docentes en Educación Infantil y puede promover un debate importante para garantizar el derecho de los niños a la educación y al juego.

Palabras-clave: Educación Infantil; Juego; Ludicidad; Familias; Maestros.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras, enquanto práticas culturais, ou seja, práticas construídas historicamente e socialmente (Brougère, 1998; 2001; 2009), mudaram na história suas configurações, sentidos e significados. Pode-se, de forma muito resumida, afirmar que, na Antiguidade, crianças e adultos eram tratados de forma semelhante quanto à participação em jogos e brincadeiras, o que fazia com que não houvesse a distinção que fazemos hoje entre adultos e crianças (Ariès, 1981). Por volta do século XVI, a visão da criança, como santa, difundiu-se através da igreja e, nesse contexto, as brincadeiras possuíam o papel de disciplinar e integrar a base da educação (Priore, 1991). Assim, a brincadeira passa a ser enxergada como uma característica que demonstra ingenuidade e que, conseqüentemente, é característica da infância. Além disso, era considerada uma atividade inata, que tinha papel protetor sobre os males do mundo adulto. Já no Romantismo, o brincar era estimulado por ser instrumento da verdade e da preservação da pureza. Com o desenvolvimento dos materiais pedagógicos, a partir do final do século XVIII, a brincadeira, na pré-escola, tornou-se instrumento de treino de habilidades e funções específicas, passando a ser um grande brinquedo educativo. No século XIX, diversas foram as mudanças em relação ao sentido de brincar e, a partir desse período, a tônica da educação institucional baseava-se na brincadeira. Essa proposta foi desenvolvida por pedagogos que defendiam um aprendizado baseado nos instintos infantis (Priore, 1991; Wajskop, 1995).

A partir da década de 1970, percebeu-se um movimento contrário ao da brincadeira livre, que historicamente era típico da infância, com uma “didatização” pelas escolas da brincadeira, pois buscavam, assim, transmitir seus conteúdos curriculares (Wajskop, 1995).

Nas últimas décadas, são reconhecidas as pesquisas científicas que trazem ao debate social a criança e a importância da brincadeira para a infância, para o seu aprendizado e para o desenvolvimento integral (Wajskop, 2012; Carvalho, 2016).

Estudos como o de Kramer (2005), Wajskop (2012) e Carvalho (2016) apontam que ainda há pouco espaço nas escolas e em casa para a brincadeira. Quando encontra algum espaço no cotidiano, a brincadeira ainda é usada, majoritariamente, como forma de disciplinar a criança, havendo um “incentivo” à brincadeira dirigida, que frustra a criança como protagonista da aquisição de conhecimentos nas instituições de ensino (Carvalho, 2016). Todavia, também, compreende-se a brincadeira como fonte de investimento no futuro, uma vez que os vínculos criados durante a Educação Infantil entre a educação e a brincadeira garantem o aprendizado das crianças (Wajskop, 2012).

Quanto às concepções pedagógicas na infância, a brincadeira deve ser considerada e incorporada como uma atividade essencial para que se desenvolvam a identidade e a autonomia da criança. Essa autonomia se dá através da comunicação, que se inicia, desde muito cedo, por meio de gestos, sons, movimentos e que, ao passar do tempo, começa a possuir papel na brincadeira. É durante o ato de brincar que as crianças desenvolvem capacidades fundamentais à vida, como: atenção, imitação, memória, imaginação, além de contribuir para o amadurecimento quanto à capacidade de socialização e entendimento de regras e papéis sociais (Lopes, 2006).

Segundo Brougère (1998), a brincadeira precisou de uma ressignificação para se manter como atividade da infância, a ideia do brincar, como fútil, foi extinta e tornou-se forma de educar. Quando se relaciona o brincar ao contexto sociocultural, que a criança está inserida, percebe-se que, nesse ato, a assimilação do mundo e da cultura vai da interpretação da realidade vivida e

que essa é uma forma de experimentar o mundo adulto sem adentrá-lo. A brincadeira, portanto, estimula o desenvolvimento da imaginação, ajuda na formulação de hipóteses e na tentativa de compreender os problemas que estão inseridos na sua realidade. Ao brincar, as crianças exercem sua autonomia, atribuindo significado às suas ações, sejam aos brinquedos, aos personagens, ao tempo de duração, ou onde e com quem brincam. O brincar, na Educação Infantil, como forma de otimizar o aprendizado, traz desafios aos profissionais, visto que eles se depararam com um cenário, no qual devem adaptar o brincar na educação sem desconsiderar a faixa etária, a condição socioeconômica e a família, no qual a criança está inserida.

Assim, Brougère (2009) descreve a brincadeira como um processo dinâmico de integração cultural, no qual a criança envolve-se ativamente, ao mesmo tempo em que se apropria de conteúdos da cultura já existentes. Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade livre, sem restrições, que não surge de nenhuma obrigação, além daquela que é escolhida livremente. Seu propósito principal não é buscar resultados, além do prazer proporcionado pela própria atividade.

Piaget (2004) também retrata o "jogo de faz-de-conta" como forma de a criança utilizar seu próprio corpo para representar papéis e imitar características de objetos ou outras pessoas, como bruxas ou princesas. Esse tipo de jogo leva a criança a imitar, com seu corpo, as características desses personagens ou objetos (Piaget, 2004).

De acordo com Vygotsky (2008), a brincadeira surge como resultado das necessidades que não podem ser imediatamente satisfeitas. Para resolver seu desejo de realização, a criança se envolve em um mundo imaginário, no qual pode ter seus desejos atendidos a qualquer momento. O autor argumenta que isso ocorre, porque, antes dos três anos de idade, a criança tem uma relação direta com objetos e com o mundo social, buscando satisfazer seus desejos imediatamente. No entanto, após essa idade, devido à impossibilidade de realizar alguns desejos e necessidades, surge a busca pelo mundo imaginário, o que leva ao ato de brincar. Vygotsky (1984), assim como Piaget (2004),

menciona especificamente o jogo de papéis ou a brincadeira de "faz-de-conta", que é comum em crianças que estão aprendendo a falar e que representam simbolicamente situações em um contexto imaginário. A temática do prazer é abordada por Vygotsky (2007), na perspectiva de que a brincadeira é uma atividade inerentemente prazerosa; no entanto, ele argumenta que, em algumas situações, esse prazer não é constante, visto que, durante a brincadeira, a criança também experimenta momentos de desconforto e de desprazer. O autor justifica essa afirmação com situações como, quando a criança lida com derrotas durante jogos competitivos, quando enfrenta desafios na construção do cenário da brincadeira, ou ainda, quando se submete às regras do jogo, sejam elas preestabelecidas em jogos convencionais ou emergentes, como requisitos para a simulação da realidade (por exemplo, ao brincar de polícia, a criança pode se encontrar obrigada a assumir o papel de policial, independentemente de sua vontade).

Diante dessa diversidade, na compreensão do brincar, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as concepções das professoras da Educação Infantil e dos familiares das crianças quanto à brincadeira, enquanto forma de linguagem, de interpretação da realidade e de interação com os pares e com os adultos. Os objetivos específicos foram: compreender a importância atribuída pelos familiares e pelas professoras de educação da brincadeira e analisar a forma como a brincadeira está presente no cotidiano familiar.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa de pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, com o objetivo de compreender os discursos dos familiares e professoras, buscando captar os significados e as ideias subjacentes expressas em suas verbalizações. Nosso foco está em explorar as entrelinhas, buscando ir além do que é dito explicitamente, a fim de obter uma compreensão mais profunda das

concepções e das experiências desses indivíduos. De acordo com Alves (1991), essa escolha metodológica parte do pressuposto de que as ações de uma pessoa são guiadas por suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que o comportamento sempre carrega um sentido e um significado subjacentes, os quais não são imediatamente vistos e requerem uma investigação mais aprofundada para serem revelados.

Richardson *et al.* (1999) enfatizam que a definição da pesquisa qualitativa apresenta desafios para os pesquisadores, uma vez que é necessário situar as concepções e os comportamentos dos participantes em seus contextos históricos e adotar uma postura crítica, que considere o desenvolvimento epistemológico dos participantes da pesquisa.

Sabe-se que o pesquisador assume um papel significativo na pesquisa, envolvendo-se diretamente com o grupo e o objeto de estudo, buscando interagir com os participantes para compreender o processo de construção realizado por determinados grupos sociais e por sua prática no dia a dia.

Instituições e participantes do estudo

Para participar da pesquisa, identificamos duas creches/escolas municipais de Educação Infantil, que foram escolhidas por estarem localizadas no mesmo bairro e atenderem à mesma comunidade. As duas instituições pesquisadas estão localizadas em um bairro da Zona Norte de Recife, Torre, um uma área habitada por uma população de baixa renda.

A partir de informações obtidas com a gestora, registramos que a instituição 1 foi instalada em 1984, dentro da comunidade, como uma conquista resultante do movimento popular liderado por um clube de mães e apoiado pela Igreja Católica. Inicialmente, funcionava por meio de um convênio entre a Prefeitura da Cidade do Recife e as doações da Igreja Católica. Em 2012, a creche foi municipalizada e, até os dias atuais, atende também crianças de bairros vizinhos. Sua construção teve o propósito de atender essa população e contou com a contribuição de uma instituição internacional de mulheres e do

empresariado. Essa instituição oferece atendimento em pré-escola e creche a 134 crianças, sendo 83 em regime integral e 51 em regime parcial, e conta com 28 funcionários financiados pela Prefeitura de Recife. Todas as professoras são contratadas e possuem graduação em pedagogia e especializações em educação.

Considerando as informações da gestora da instituição 2, soubemos que essa instituição faz parte da rede municipal de Recife e oferece serviços educacionais de creche e pré-escola à comunidade, atendendo a 168 crianças, sendo 85 em regime integral e 83 em regime parcial. A instituição conta com 15 funcionários contratados pela Prefeitura de Recife. Todas as professoras são efetivas e possuem graduação em pedagogia e especializações em educação.

Após receber a aprovação da Secretaria de Educação de Recife, através de uma carta de anuência, foram feitos contatos com as gestoras das duas instituições, com o intuito de convidar os familiares e as professoras, que trabalhavam nas respectivas instituições, seguindo os critérios pré-determinados para a realização da pesquisa. Todos os professoras convidados atuavam diretamente nas salas de Educação Infantil com as crianças.

A participação de professoras e familiares foi por adesão. A princípio, foram convidados todos os familiares, porém, participaram apenas aqueles que tinham disponibilidade no dia agendado para a realização do grupo focal na instituição.

Técnica de grupo focal

Neste estudo, foi empregada a técnica de grupo focal, que envolve a participação de um conjunto de indivíduos, selecionados com base na questão de pesquisa e levando em consideração critérios e características compartilhados que os tornem aptos para a discussão em foco. Essa abordagem interativa permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos focais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante

para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005).

De acordo com as referências de Gondim (2003) e Morgan (1997), os grupos focais são caracterizados como uma estratégia que envolve interações em grupo, para discutir um tema proposto pelo pesquisador, ocupando uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Conforme mencionado por Gatti (2005), a técnica do grupo focal promove a emergência de uma diversidade de perspectivas e processos emocionais devido ao contexto de interação estabelecido, o que oferece a oportunidade de capturar informações que, de outra forma, seriam difíceis de serem expressas. Essa abordagem permite que os participantes expressem e debatam suas ideias, possibilitando ao facilitador compreender a lógica da argumentação presente no discurso construído pelo grupo. Seguindo as recomendações de Gatti (2005), buscou-se empregar essa técnica de forma a proporcionar uma oportunidade para o desenvolvimento de teorizações no campo, com base no que foi dito ou ocorreu.

Dessa forma, foram realizados três grupos focais, em cada instituição de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife, sendo um grupo formado por professoras e outros dois grupos formados por familiares. Foi necessário realizar dois grupos focais com as famílias em cada instituição, pela baixa adesão desses à pesquisa, no primeiro encontro. Acredita-se que essa baixa adesão seja resultado dessas instituições estarem em processo de requalificação e as aulas estarem em formato remoto, todavia, mesmo com poucos participantes, decidiu-se por realizar esses grupos e foi feito um segundo grupo com familiares, então, com maior adesão.

Assim, além da presença da pesquisadora mediadora e de uma observadora em todos os grupos, estes foram compostos por:

Grupo 1A- composto por duas mães de crianças matriculadas na instituição 1;
Grupo 1B - composto por doze familiares de crianças, sendo onze mães e uma avó, da instituição 1;
Grupo Focal 1C - composto por seis professoras de Educação Infantil, da instituição 1;
Grupo 2A - composto por duas mães, da instituição 2;
Grupo 2B - composto por seis familiares, sendo dois pais e quatro mães, da instituição 2;
Grupo Focal 2C - composto por seis professoras de Educação Infantil, da instituição 2.

Os grupos realizaram suas discussões nas respectivas instituições. Os participantes se posicionaram em círculos, o que possibilitou que cada um visualizasse todos os outros participantes, facilitando também a gravação dos registros.

Como instrumento de registro, utilizamos a gravação em áudio, com o cuidado de obter autorização dos participantes para a gravação e ajustar o dispositivo de forma que todos pudessem ser ouvidos na distribuição do áudio.

A pesquisadora mediadora apresentou questões aos participantes, mantendo o foco da discussão, realizando sínteses e retomando o assunto em caso de desvios. As palavras-chave norteadoras da discussão dos grupos foram: brincadeira, interação, desenvolvimento, aprendizagem, educação, Educação Infantil.

A pesquisadora mediadora propôs essas temáticas para a discussão, mas sempre mantendo o foco e retomando em eventuais desvios. A duração dos grupos focais variou de aproximadamente 22 minutos a 1 hora e 18 minutos, dependendo do debate estabelecido pelo próprio grupo. A pesquisadora iniciou explicando como a técnica seria conduzida, permitindo que os participantes esclarecessem eventuais dúvidas iniciais. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e assinado por todos os participantes.

Após isso, os participantes se apresentaram brevemente e as questões foram propostas para iniciar a discussão.

As falas dos participantes dos grupos focais foram registradas em gravações de áudio e também foram anotadas no caderno de campo. Esses registros são importantes para capturar as contribuições e as perspectivas dos participantes durante os encontros. Os encontros dos grupos focais tiveram duração variada, com o tempo mínimo de 22 minutos e o tempo máximo de 1 hora e 18 minutos. No total, considerando os seis grupos focais, a soma do tempo de todos os encontros foi de 5 horas e 19 minutos.

Coleta e análise dos registros

A construção da análise interpretativa utilizou a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) e apresentada por Franco (2012), justamente por seu entendimento de que toda pesquisa necessita decisivamente de um critério para a análise e interpretação dos seus achados, pois essa é tão importante para o sucesso da pesquisa quanto as técnicas de coleta. A autora compreende a técnica de análise de dados como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, no qual o sujeito é ativo na produção do conhecimento. E essa pode se exteriorizar de diversas formas, como: por mensagem (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, trazendo consigo condições contextuais de quem a produziu, e com os componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, particulares de cada um (Franco, 2012).

Bardin (2016) usa o termo análise de conteúdo como sendo:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos focais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11)

Assim, a partir da coleta e da interpretação de dados, foi possível identificar as percepções dos grupos, em suas rotinas, baseando-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), que busca esclarecer certas peculiaridades e demonstrar seu potencial de aplicação nas pesquisas de cunho qualitativo no campo das Ciências Sociais, da Psicologia e da Educação. Além de estar aberta ao campo da sistematização da análise, do conteúdo das mensagens, de seus enunciados, seus locutores e de seus interlocutores, reconhece o poder da fala humana, o que reitera esse trabalho.

Considerações Éticas do Estudo

Para garantir a participação dos envolvidos, de acordo com os princípios éticos de pesquisa, aos participantes dos grupos focais, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi solicitado, aos que aceitassem participar, que o assinassem.

Esse termo esclarecia os procedimentos da pesquisa e garantia que a participação não representava riscos para os participantes, podendo causar apenas cansaço, sem qualquer dano.

Além disso, foi enfatizado que os participantes tinham o direito de desistir a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem que isso acarretasse prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com as instituições de ensino envolvidas na pesquisa.

A identidade dos participantes foi preservada, não sendo revelada em nenhum momento do estudo. Essa decisão foi tomada para proteger a dinâmica da pesquisa e garantir a confidencialidade de todos os agentes envolvidos nos grupos focais.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Brincadeira, Desenvolvimento e Aprendizagem

Esse tópico visa discutir as concepções de brincadeira na infância e como ela interfere no desenvolvimento infantil, apreendidas durante as conversas nos grupos focais com familiares e professoras da Educação Infantil. Foi possível identificar as diversas perspectivas que se entrelaçam em relação à experiência do brincar e às influências das condições sociais e culturais em que as crianças estão imersas.

No que diz respeito às perspectivas sobre brincadeiras, as professoras das duas instituições compartilharam opiniões semelhantes em suas declarações, enfatizando o valor tanto da brincadeira livre quanto da brincadeira dirigida. No que se refere à brincadeira livre, elas destacaram a crença de que essa não deve ser restrita ao ambiente familiar, mas sim incorporada à rotina das crianças nas creches/escolas, uma vez que isso contribui para um maior desenvolvimento infantil. Quanto à brincadeira dirigida, houve o entendimento de que ela é mais adequada ao contexto escolar, já que as professoras e os auxiliares de desenvolvimento infantil têm a capacidade de direcionar essa atividade para fins de aprendizado das crianças. A seguir, apresentamos um trecho significativo da fala de uma professora do grupo focal que ilustra essa interpretação do conjunto das falas:

As duas são importantes, né? Na brincadeira livre, a gente percebe, a meu ver, várias coisas como: agressividade na criança, se ela é amorosa, se ela sabe dividir, a atenção dela com os objetos, o cuidado. E na direcionada é aquela que a gente que alcançar aquele meu objetivo, eu quero avançar nisso, em empilhamento, por exemplo, porque a criança não empilha. Então vamos lá, vamos fazer uma atividade relacionada a isso. Agora, assim, em certos momentos eu acho que mesmo tendo a direcionada sempre tem que ter a livre. Eu acho que ela sempre deve estar presente. Mesmo que a gente não direcione, mas que, como a Débora diz, sempre ter alguma coisinha, um cantinho que eles se sintam a vontade de pegar e desenvolver, como aqueles materiais não estruturado, né? Eu fiquei maravilhada quando minha turma pegou... (GRUPO FOCAL- 2C PROFESSORAS CRECHE/ESCOLA MUNICIPAL)

Pozas (2015) define brincadeira dirigida como aquela em que a criança não possui poder de escolha. Nesse tipo, são os adultos que planejam e direcionam o brincar, pois objetivam desenvolver uma habilidade pedagógica, seja ela a capacidade de desenvolver uma ordenação lógica, se estão

conseguindo separar objetos, pessoas, fatos ou ideias em classes ou grupos, ou ainda se as crianças conseguem ter a percepção delas e dos outros em relação ao espaço.

Oliveira (1993) compreende as brincadeiras livres como aquelas que ocorrem sem a presença ativa de um adulto. Quando o educador não participa na organização do jogo de faz-de-conta, por exemplo, é bem provável que ocorram repetições de conteúdo e conflitos entre as crianças, além de brinquedos quebrados ou desorganizados. A atuação do adulto nessas situações precisa ser de respeito às ideias que surgem no grupo de crianças, pois essas ideias são fruto de suas experiências vividas. Todavia, como explica Navarro e Prodócimo (2012), o adulto é o mediador do processo educativo, mesmo nas brincadeiras livres, pois essa situação pode ser considerada como abandono pedagógico.

A ênfase na brincadeira livre e na sua importância é um discurso muito recorrente para as professoras da Educação Infantil dos grupos focais. As falas são acompanhadas por exemplos cotidianos dos dois tipos de brincadeira, no ambiente escolar, como mostra o trecho a seguir:

Na brincadeira livre, a criança vai inventar ali o que ela quiser, livre. Você não tá interferindo, né? Ela vai pegar a casinha, vai brincar de casinha, vai reproduzir o que acontecer em casa. Brincando de escola, a professora: "preste atenção!", "fique de castigo", "vou ler uma historinha", né? A brincadeira livre você está só olhando, você não está... E a dirigida não, né? O professor vai inserir um jogo, uma música, onde o professor vai fazer a intervenção. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Apesar de, na brincadeira livre, o professor/observador não participar ativamente, a mediação sempre estará presente, como salienta Brougère (2001), a presença, a organização do espaço dos objetos e dos horários também é uma mediação. A exemplo disso, pode-se citar quando a professora separa os brinquedos e deixa a criança livre para escolher com o que e como brincar (Brougère, 1998).

Diferentemente do que as professoras supunham, os familiares entendem a importância da brincadeira, para o desenvolvimento e aprendizagem das

crianças, como é mostrado nos trechos a seguir, tanto a visão dos professoras quanto a dos familiares:

Essa brincadeira também vai fazer essa criança se desenvolver. Eles ainda não conseguiram compreender a importância, para criança, desse momento da brincadeira. Na brincadeira você aprende várias coisas também: a autonomia, a identidade. (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Os pais quando vêm abordam muito a gente com isso, né? "Mas eles estão brincando? Eles tão brincando de que? Só faz brincar? Por que ele ainda não faz a letra A?". Isso com dois anos. Então a gente começa a falar a importância da brincadeira. Alguns a gente ainda consegue sensibilizar, outros não. (GRUPO FOCAL 2C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Eu acho que a brincadeira ela é muito válida na Educação Infantil porque ela vai introduzindo a criança no aprendizado realmente. Chama mais a atenção das crianças. Justamente. Eu acho que é de extrema importância a brincadeira nessa área do infantil. (GRUPO FOCAL 1B- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Familiares e professoras concordam que a brincadeira é uma atividade que contribui de forma positiva para/com o desenvolvimento da crianças, que pode ser linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo. Ainda reconhecem a brincadeira como fundamental para um maior desenvolvimento na Educação Infantil e demonstram que houve uma mudança no processo educacional, quando comparado à sua época, principalmente, no que se refere ao protagonismo da criança, como mostram os trechos a seguir:

Eu acho que a brincadeira é o primeiro passo para o desenvolvimento da criança. (GRUPO FOCAL 2C- FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

E hoje já é diferente a visão da educação para a criança é diferente. Então o brincar tem tudo a ver com o protagonismo da criança. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

Segundo Rivero e Rocha (2019), o protagonismo das crianças também se dá através das relações de socialização que ocorrem na brincadeira. Para que elas consigam administrar a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais, faz-se necessário que as redes de sociabilidade

intra e intergeracionais continuem a estimular os interesses infantis e, assim, estimulem as crianças a reproduzirem seu próprio mundo social.

Foram analisadas, também, as percepções dos participantes da pesquisa de como a brincadeira influencia na aprendizagem das crianças. Foi observado um conjunto diversificado de perspectivas relacionadas à aprendizagem, às condições sociais e culturais, que envolvem o ambiente em que as crianças estão inseridas.

Parte das professoras do grupo focal 1B concorda com as ideias de Brougère (1998), pois considera ser primordial analisar o que as crianças fazem no tempo livre. Essa observação favorece a compreensão e a avaliação pelas professoras do comportamento e das atitudes das crianças, por exemplo, a criatividade. Elas conseguem identificar as habilidades individuais e a intencionalidade das crianças. Percebe-se, também, que os momentos de brincadeira livre na Educação Infantil pode ter uma intencionalidade pedagógica. Na fala abaixo, as professoras relatam as possibilidades de conhecimento sobre as crianças, na observação de suas brincadeiras, e levantam questões interessantes sobre a natureza do aprendizado e da brincadeira na Educação Infantil.

Na livre, a gente consegue perceber quais são os grupos que são formados, né? Quem tem mais criatividade naquele momento para criar com lego, para criar outra coisa e aí a gente consegue perceber quem a gente vai puxar mais, quem não consegue nem encaixar a bolinha do lego, por que tem né? Eu tenho essa visão. Eu acho que o livre é entre aspas. Pra gente, profissional da sala, sempre tem uma intencionalidade, né? Na minha concepção. Eles assimilam a brincadeira que foi dirigida e, no momento livre, eles querem fazer também, querem fazer algo que você já fez, tal professor, quer reproduzir aquele momento que foi bom pra ele. Eu tenho essa percepção que, pra gente, o livre não é tão livre não. (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

As professoras também criticam a visão dos familiares de que a brincadeira na Educação Infantil não tenha função pedagógica, no entanto, o argumento que utilizam para se contrapor a essa visão é contraditório, pois afirmam apenas a brincadeira dirigida:

E a família também, né? A família também pensa "ah, ele só vai brincar", "ele pode faltar porque na Educação Infantil ele vai só brincar", não está preocupada. Eu costumo dizer que a brincadeira, para quando os pais dizem isso... Eu tive uma experiência com o grupo 1 que um dia a avó veio deixar e disse: "se é pra brincar, ele brinca em casa", eu disse: "bom, aqui não é só brincar por brincar", "aqui é uma brincadeira dirigida", "a senhora vai fazer isso em casa?", "então tchau, vozinha", "deixe seu filho". (GRUPO FOCAL 1C- PROFESSORAS, CRECHE MUNICIPAL)

A valorização da brincadeira com uma intencionalidade pedagógica é evidenciada em diferentes falas das professoras, o que é associada à própria concepção de Educação Infantil, aproximando-se da perspectiva de Vygotsky (1984), que destaca o ato de brincar como a forma de desenvolvimento, visto que é através das brincadeiras que se torna possível separar o objeto real de seu significado. Assim, nas interações entre as crianças, nos momentos de brincadeira, são criadas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, as funções que ainda não foram amadurecidas e que estão em processo de maturação serão amadurecidas e, conseqüentemente, haverá um considerável crescimento infantil. Os postulados de Vygotsky (2008) corroboram com essa ideia, quando relatam que, desde o nascimento, a aprendizagem é primordial para o desenvolvimento e esse ocorre conforme o indivíduo interage com outras pessoas. Como demonstram os trechos a seguir:

Então, a escola que eu acredito também que foi as brincadeiras de grupo com as crianças que ajudou bastante nessa timidez dela de socializar com as outras. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARAS, CRECHE MUNICIPAL)

Pesquisadora: E vocês acham que a brincadeira ajuda na interação?

Mãe: Ajuda. Com certeza. Muito, muito, muito. Precisa ter a brincadeira, né? Tanto a brincadeira como o olhar diferente, de sempre tá incluindo todo mundo. Incentivando eles. Sempre incluindo todo mundo, eu acho que ajuda muito porque se fosse tempos atrás, não tinha essa interação. "Ah porque o dela aqui é especial", "o dela aqui não vai brincar do mesmo jeito que as outras, não tem a noção", "então deixa ele aqui sentadinho", "dá um brinquedinho", hoje não tem mais isso. Hoje, você não vê mais isso. Hoje, vocês estão de parabéns, né? Tão tentando sempre incluir. E, aqui, a hora que você chega, todo mundo brinca com todo mundo. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Percebe-se, na falas das famílias, que elas entendem a importância do ambiente de creche na educação e na aprendizagem das criança, eles destacam tanto as brincadeiras quanto as interações como atividades que contribuem para o aprendizado da criança em diversas áreas, incluindo conhecimento acadêmico e habilidades sociais.

“A minha filha tem dois anos e brincando ela já aprendeu o a-e-i-o-u, já conhece muitas letras do alfabeto, as cores... Ela diz todas as cores certinho. Aprende também as regras de sociedade, por exemplo, esperar a vez do outro, eu tenho minha vez, mas ele tem a vez dele, a ganhar e a perder...” (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Ao comparar as ideias dos professoras e dos familiares, percebe-se que, para ambos, a brincadeira auxilia tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Embora, para os familiares, a ênfase esteja em uma brincadeira “pedagogizada”, ou seja, com um objetivo pedagógico definido.

Destaca-se a diferença, apontada pelos familiares, entre a brincadeira vivenciada na escola e aquela que acontece em casa. Para eles, a formação específica das professoras tem o papel de auxiliar no planejamento das atividades, que estimulem o desenvolvimento educacional das crianças, como as músicas que são utilizadas com um propósito educativo. Em casa, os familiares admitem não possuir o mesmo conhecimento e preparo que as professoras têm, e, nas suas opiniões, embora seus filhos brinquem e cantem músicas em casa, não é a mesma coisa, pois falta a intencionalidade pedagógica presente nas atividades planejadas na escola:

Pesquisadora: E vocês acham que a brincadeira na escola é diferente da brincadeira em casa?

Família: Sim, é diferente. É diferente. Mas é diferente porque as professoras aqui ela têm formação. Aí elas têm aquele estudo pra saber o que é que eles vão passar para as crianças. Não é a mesma coisa que eu faço em casa, que ele não para pra brincar. Tem vez que ele canta a musiquinha dele, brincando sozinho. Teve uma que, eu não sei, porque eu não estou muito junto dele. Como eu disse, chego muito cansada do trabalho, aí minha mãe deixa eu dormir pra eu poder ir trabalhar de novo. Mas não é a mesma coisa porque aqui ela

sabe o que ela está fazendo, sabe que a música é pra estimular na educação dele. Eu tenho coisas que eu não sei.”(GRUPO FOCAL 2B-FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Percebe-se, também, no discurso dos familiares, que a brincadeira vivenciada pelas crianças em casa é quase que exclusivamente por meio dos equipamentos eletrônicos, o que parece indicar que as brincadeiras infantis, comuns há poucas décadas, perderam espaço para o mundo digital. Pode-se afirmar que há uma tendência natural para o gradativo desaparecimento das brincadeiras clássicas infantis, como pega-pega, peão, bola de gude, esconde-esconde, visto que, nas sociedades contemporâneas, houve uma alta difusão dos jogos digitais em dispositivos móveis, dos programas de televisão, entre outros (Postman, 1999). De acordo com Kramer (2011), há um processo de transformação das brincadeiras, conforme cada geração, percepção essa presente nos grupos focais, como nos trechos a seguir:

“Ela brinca, uma vez ou outra, quando a gente diz assim: “ô, tá bom de celular”. Mas a brincadeira dela, realmente, exclusivamente em casa, hoje, ou é jogo no celular, ou é assistindo vídeo no celular. Poucas vezes que ela pega uma boneca, uma tinta pra brincar, eu tenho em casa pincel... Aí quando já tô em casa eu “ô, vamo sair um pouquinho do celular”, aí eu já vou inventar. Mas pra elas terem essa atitude de em casa brincar de qualquer coisinha que não seja no celular, isso não existe. (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

“A gente brincava de queimado, vôlei, amarelinha, esconde-esconde, corda... Hoje em dia eles não fazem isso. Hoje em dia a brincadeira das crianças é o celular e o tablet.” (GRUPO FOCAL 1B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Além disso, para as famílias, o espaço escolar é o ambiente em que as crianças têm acesso às brincadeiras, uma vez que, em casa, muitas vezes, a criança só tem acesso a telas, e essas não são suficientes para o desenvolvimento infantil. Assim, atribuem a responsabilidade da escola a desafiar as crianças a conhecer novos lugares, a interagir com os pares e a desestimular o uso das tecnologias, como mostra a interpretação a seguir:

“Então, fica essa responsabilidade da escola manter a brincadeira porque em casa a gente não vai condenar a mãe ou o pai que deixa o

filho na tela. Às vezes, é assim que se consegue fazer a comida do menino, por exemplo. Então, é muito importante a escola manter a brincadeira porque, muitas vezes, em casa, não tem tempo, não tem qualidade de tempo.” (GRUPO FOCAL 2B, FAMILIARES, CRECHE MUNICIPAL)

Autores, como Rideout *et al.* (2012), apontam os benefícios que o uso de dispositivos eletrônicos pode oferecer, quando não é utilizado em excesso. A exemplo dos aplicativos voltados para o aprendizado infantil, que estimulam a criança a ler, aprender novas línguas, divertir-se e conhecer um novo mundo, seu uso com moderação e controle torna-se um poderoso aliado no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil e ao uso racional dos equipamentos eletrônicos, ao incentivar a participação das crianças em atividades lúdicas, que estimulem a criatividade, a socialização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que orientam sobre o uso responsável da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos grupos focais permitiu a identificação de elementos essenciais ao âmbito das discussões sobre as concepções de brincadeira na Educação Infantil e como essa foi percebida por familiares e professoras da Educação Infantil. Foi possível perceber algumas ambiguidades nos discursos das áreas analisadas, o que foram interpretadas como um reflexo da complexidade e da natureza multifacetada que permeiam esses tópicos.

Inicialmente, observou-se a diversidade de interpretações e entendimentos em relação ao papel desempenhado pela brincadeira na infância, não apenas no aspecto recreativo, mas também como ferramenta pedagógica e promotora de aprendizagem. Na perspectiva dos familiares, observou-se o reconhecimento da brincadeira para a aprendizagem e para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, embora ainda considerem o ambiente escolar responsável por estimular e realizar

brincadeiras dirigidas, pois acreditam em um ambiente rico em atividades formativas, como tarefas de casa, conhecimento das letras, dos números e das cores. As professoras também ressaltaram a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e para aprendizagem, enfatizando como aspectos positivos dessa prática a criatividade, a interação entre os pares, o contexto sociocultural e a expressão individual durante essa atividade, sendo ela livre ou dirigida.

As falas de ambos os grupos revelam a definição de brincadeira livre como um espaço onde as crianças têm total autonomia para explorar, criar, aprender e se desenvolver e a brincadeira dirigida como a atividade que oferece uma estrutura necessária para orientar as crianças em direção a objetivos pedagógicos específicos, e facilitar a aprendizagem de habilidades individuais.

Na visão inicial da pesquisadora, acreditava-se que as famílias revelariam uma percepção da brincadeira na Educação Infantil como uma atividade que não estava relacionada ao desenvolvimento integral da criança, no sentido de que o brincar não teria intencionalidade pedagógica. No entanto, foi possível inferir, a partir do presente estudo, que essa percepção estava equivocada, uma vez que, nos discursos dos familiares, a brincadeira promove tanto o desenvolvimento integral das crianças, quanto otimiza o aprendizado. Além disso, foram registradas falas das famílias afirmando que as brincadeiras eram pouco frequentes em casa, devido às atribuições domésticas, à falta de espaço físico e ao trabalho. Para as famílias, o ato de brincar acontece quando levam a criança ao parque, praças e na escola; já em casa, está vinculada quase que exclusivamente ao uso das tecnologias, a exemplo dos jogos de celular, dos filmes e das plataformas televisivas.

Quanto ao aumento significativo no uso da tecnologia, propomos a discussão sobre os desafios a ele relacionados, tais como sedentarismo e isolamento social, afetando a maneira como as crianças vivenciam o lazer e o aprendizado. É fundamental encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de brincadeiras e da tecnologia, garantindo que os benefícios desta última não comprometam os aspectos físicos, emocionais e sociais associados às atividades

lúdicas. A supervisão consciente dos familiares e educadores, aliada a diretrizes que promovam um uso responsável dos dispositivos eletrônicos, é fundamental para garantir que a integração desses elementos contribua para experiências de brincadeira enriquecedoras e equilibradas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Psicologia*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edição 70, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época.

BROUGÈRE, Gilles. *Um olhar epistemológico e científico sobre o brincar (anotações pessoais)*. Florianópolis: UFSC, 2009.

CARVALHO, Marianne da Cruz. *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Docência e Gestão da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: *Infância, educação e direitos humanos*. BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. (org.). São Paulo: Ática, 2005. p. 86-103.

KRAMER, A. *Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3.

LOPES, Vanessa Gomes. *Linguagem do corpo e movimento*. Curitiba: Fael, 2006.

MORGAN, David. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997. Qualitative Research Methods Series, 16.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. *Revista brasileira de ciências do esporte*, Brasília, DF, v. 34, p. 633-648, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Creche: crianças, faz de conta e cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POZAS, D. *Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil*. Rio de Janeiro: Senac, 2015.

PRIORE, Mary del. *História da criança no Brasil*. São Paulo. Contexto, 1991.

RICHARDSON, R. J. *et al. Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIDEOUT, Victoria. *et al. Zero a oito anos: uso da mídia entre crianças*. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <https://www.common sense media.org/research/zero-to-eight-children-media-use-in-america-20131>. Acesso em: 07 ago. 2016.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 24, dez. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete*. São Paulo: Cortez, 2012.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.

Recebido em: 11/06/2024

Aceito em: 19/05/2025

Publicado em: 06/10/2025