

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços para o brincar

Jaqueline Sandra da Silva^{1*}
Gloria Lucia Magalhães^{2*3*}

RESUMO

Este estudo aborda o tema brincar como atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis. Tal abordagem justifica-se diante da redução dos espaços do brincar, nos contextos da Educação Infantil, fato que vem ocorrendo cada vez mais nos dias atuais. Os objetivos deste trabalho estão pautados na elaboração do referencial teórico e revisão da literatura que possa contribuir para a melhor compreensão da importância do brincar e do desenvolvimento e aprendizagens das crianças na educação infantil. Este propósito será conseguido mediante revisão bibliográfica, com a leitura de obras, pesquisas e artigos científicos publicados sites reconhecidos na área da educação. Análise apresentou a distinção entre lugar e espaço, evidenciou que o brincar proporciona à criança mexer com seu corpo e com a sua mente, podendo mostrar o que gostaria de ser e de representar, e é uma expressão de sua criatividade. O ato de brincar, nesse sentido, é ao mesmo tempo uma forma de expressão e não uma ferramenta. A finalidade da brincadeira é a própria brincadeira. Ela não é um meio para se chegar a um determinado fim. Brincar é experienciar um viés formativo próprio do humano. O lúdico é um mecanismo de socialização do educando, inserindo-o no mundo, ensinando-o a respeitar o direito de outras crianças e conhecer os limites, aprende a ser autônoma, uma vez que, pelo brincar, a criatividade e o raciocínio são estimulados. As diferentes formas de mediação do professor têm influência na qualidade do brincar. E propôs ainda uma reflexão sobre os espaços para brincar que demandam a prática do desemparedamento resignificando, conquistando outros lugares para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincar. Espaços.

INTRODUÇÃO

^{1*} Aluna do curso de pedagogia da Faculdade de Três Pontas- FATEPS. Email: jaqueline.silva3@alunos.unis.edu.br

^{2*} Professora Doutora da Faculdade de Três Pontas- FATEPS. Email: gloria.reis@professor.unis.edu.br

A visível redução dos espaços e tempo para brincar aparece muitas vezes sob o pretexto da preocupação atual da Educação Infantil em preparar os alunos para o primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma que estejam alfabetizados.

Na Educação Infantil as especificidades de cada criança devem ser consideradas respeitando, assim, o individual de cada ser nesse aspecto destacam-se a utilização de metodologias promover o desenvolvimento de cada um. Assim, nesse estudo o brincar será considerado como eixo estruturante da proposta para Educação Infantil. Isso porque é brincando e interagindo com seus pares e adultos que as crianças aprendem e se desenvolvem: fazem descobertas, exploram possibilidades, ampliam seu repertório (BRASIL, 2017).

Para estudo, tomamos o espaço em seus aspectos: físico, social e cultural. Como já foi dito, o tempo reduzido em que as crianças permanecem em espaços ao ar livre, depende de um planejamento e decisão dos educadores ao organizarem a rotina escolar. O compromisso com as interações e as brincadeiras demanda a prática do desaparelhamento, ou seja, ressignificar espaços da escola como os pátios, parques e ainda, conquistar espaços para além dos muros da escola.

Diante do exposto, o estudo justifica-se perante a necessidade de rever a utilização dos espaços utilizados na educação infantil nos momentos de brincadeiras e atividades ao ar livre.

O artigo tem como objetivo pesquisar definições sobre o brincar, sobre os espaços e a ludicidade, apresentar teorias que possam contribuir para a melhor compreensão da importância do brincar e como as crianças estabelecem relações com as brincadeiras nesses espaços.

Como metodologia utilizou-se da revisão bibliográfica na plataforma Scielo com a leitura de obras e artigos relacionados ao tema inicialmente pelos resumos.

A pesquisa será organizada com dois tópicos, sendo que o primeiro tratará o referencial teórico, conceitos e definições, contribuições de pesquisadores para que o assunto em pauta seja melhor esclarecido. Para compor o segundo tópico serão apresentados resultados de pesquisas publicadas que possam enriquecer os objetivos iniciais deste estudo.

Espera-se dessa forma contribuir para o aprofundamento do tema.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: contribuições teóricas

Para a organização e constituição deste tópico que trata do referencial teórico do estudo em andamento serão apresentados trechos da legislação brasileira que abordam a

Educação Infantil como também contribuições de alguns teóricos que apresentam argumentos sobre a importância do brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) em seu Artigo 4º, trata

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda sobre as diretrizes curriculares: Art. 9º

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2009, p.2).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) as interações e brincadeiras são reiteradas como eixos estruturantes do currículo. O documento orienta que devem ser garantidos às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O brincar envolve os demais direitos de aprendizagem:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.38).

Considerando o brincar não é apenas uma necessidade, mas um direito das crianças, acreditamos que as instituições de educação infantil necessitam de uma organização de acordo com as características das crianças, a faixa etária e proporcionar a brincadeira para todos em seus espaços, tempos e materiais, com o envolvimento dos educadores ao considerar os interesses e necessidades das crianças.

Analisando algumas contribuições teóricas que possam contribuir na discussão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, iniciamos algumas ideias de Lev Vygotsky, psicólogo bielorusso, que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo.

Vygotsky (2007), afirma que a criança, ao nascer, já está imersa em um mundo social, e é justamente na apropriação desse mundo pela criança, e na internalização dos conceitos apresentados por ele, que o brincar se mostra importante.

Para o autor acima citado o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, ou seja, durante as atividades lúdicas, as pessoas criam novas formas de construir relações sociais.

Nesta abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007) o brinquedo:

[...] (fazendo referência ao ato de brincar) não é só uma atividade que dá prazer à criança, pois muitas outras atividades também o proporcionam e não são consideradas brinquedo. Também não é o fato de existir prazer em certa atividade que vai determiná-la como jogo. Entre as características do brinquedo, segundo o autor, está a satisfação de necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos, pois o brinquedo seria um mundo ilusório, onde qualquer desejo pode ser realizado. A situação imaginária, assim como as regras, é característica sempre presente no brinquedo. (VYGOTSKY 2007, s.p).

Apresentado a zona de desenvolvimento proximal ZDP, Vygotsky afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal se encontra entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança tem capacidade para realizar, mas ainda não o faz independentemente. É resultado de interações mediadas, é o que a criança consegue realizar, mas contando com a ajuda de um mediador, que pode ser um adulto ou um colega mais experiente, por exemplo. Ou seja, o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. (VYGOTSKY 2007).

Para o autor muitas são as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, sendo a atividade que vai impulsionar o desenvolvimento da criança, possibilitando a passagem para um novo nível de desenvolvimento.

Enfim, o autor salienta que o brinquedo é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois provoca mudanças na forma de se relacionar com o mundo, criando situações que irão lhes auxiliar a desenvolver e internalizar regras, onde formarão conceitos.

Em relação à ludicidade o jogo é mais do que um mero reflexo psicológico.

Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe

alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (HUIZINGA:2004, p 3-4).

Por ser uma função significante, é possível afirmar que o significado do brinquedo não está no brinquedo, e sim naquele que brinca com ele, que a todo momento estabelece novos significados no ato de brincar.

Silva; GONÇALVES, (2010) ressalta que durante a realização de jogos e brincadeiras:

[...] as crianças ampliam seus conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que está ao seu redor. Desenvolvem as múltiplas linguagens, exploram e manipulam objetos, organizam seus pensamentos, descobrem e agem com as regras, assumem papel de líderes e se socializam com outras crianças. (SILVA; GONÇALVES, 2010, p 12).

Assim, o ato de brincar é de suma importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que o aumento de suas capacidades internas surgem ampliam-se em decorrência do brinquedo.

2.1 Espaços praticados na Educação Infantil: para além dos muros da escola

A ampliação do atendimento de crianças na educação infantil no Brasil demanda diversas adequações para que sua matrícula, permanência e desenvolvimento sejam efetivas.

Nesse estudo, destacamos entre outros assuntos, o espaço físico das instituições. Os Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado educação infantil (2004): “a noção de edifício escolar saudável passa necessariamente pela adequação de seus edifícios ao meio ambiente, bem como pela promoção da interação entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2004, p.6).

Reconhecendo a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional, a identificação de parâmetros essenciais para a construção de um ambiente físico com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal considerando suas necessidades de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2004, p.10).

Em relação ao brincar os Padrões de Infraestrutura para o Espaço Físico destinado Educação Infantil (2004) destacam a necessidade de oferecer às crianças de zero a seis anos condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação de significados e produção de cultura. Crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos; expressar sentimentos e

pensamentos (BRASIL, 2004, p.76).

Notamos nesse trecho, uma nova concepção de edificação, reconhecendo as necessidades das crianças pequenas, a importância da sustentabilidade e atenção para os espaços do brincar.

Triba (2010) contribui para essa discussão quando destaca a importância de investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além das salas de aula:

mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (TRIBA, 2010, p. 13).

Em relação a apropriação do espaço Certeau (1998) traz contribuições para melhor compreender a vida cotidiana, as noções de espaço e lugar, as estratégias e táticas.

O espaço assume a concepção de lugar praticado, em que os sujeitos realizam suas transgressões através do consumo não passivo de ordens estabelecidas. Os espaços para brincar ao serem praticados emergem em múltiplas possibilidades onde as crianças divertem e aprendem.

Já o espaço físico pode ser tratado apenas como algo concreto, a ser alinhado aos objetivos específicos das disciplinas, pode ser compreendido como prédio escolar (CERTEAU, 1998).

Para compreender a multiplicidade das apropriações dos espaços para brincar o autor apresenta as noções sobre estratégias e táticas: as estratégias como mecanismo de articulação social, é concebido em um “lugar próprio” de poder, em uma ordem estabelecida por um direcionamento de forças.

Na maioria das vezes, no ambiente da educação infantil, as estratégias estão nas mãos dos adultos, nesse caso, os educadores. O professor se posiciona em um lugar privilegiado de poder, ele articula práticas em estratégias referentes ao ensino. Essa manutenção para Certeau (1998) não significa o pleno domínio e a simples submissão dos praticantes (crianças).

O autor destaca os espaços de transgressão, em que os sujeitos, não privilegiados por “lugares próprios” de poder, se articulam elementos das estratégias por meio do estabelecimento de táticas. Ao utilizar desses elementos erguidos no lugar próprio da estratégia, a rearticulação “astuciosa” desses “sujeitos ordinários”, evidenciada por Certeau (1998), permite a realização de bricolagens em práticas que transgridem a ordem estabelecida,

contudo, essa “astúcia” não possui a intenção de eliminar as estratégias, ela apenas utiliza elementos delas em micro situações sociais envolvendo interesses específicos, divergentes daqueles legitimados nas estratégias.

O cotidiano escolar é um terreno fértil para encontrar essas transgressões, e, quando se trata de crianças pequenas, há ainda que se considerar que, de fato, elas percebem e experienciam o tempo de forma distinta dos adultos, e que em determinadas situações se opõem

à rotina preestabelecida pelos adultos.

A escolha de atividades lúdicas como as brincadeiras, na maioria das vezes, é realizada pelos professores, no entanto, se as crianças não se interessarem pela atividade e dizer que querem brincadeiras novas, nesse caso, estão utilizando de astúcias para escaparem do controle. Esse movimento evidencia “que o cotidiano escolar é vivo e se reconstrói a cada dia, por aqueles que reapropriam e conferem outros significados naquilo que lhe é imposto.

Nesse sentido, Brougère (2001), afirma que a brincadeira depende da interpretação dos atores sociais. "A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica" (Brougère, 2001, p. 100). O autor fala sobre a liberdade da brincadeira, da necessidade da escolha, de querer brincar, a "magia do jogo" pode acontecer nas mais diferentes situações e ambientes.

Isso nos faz entender que a mediação do professor acontece em diferentes situações: na flexibilidade do planejamento, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são exemplos de mediação. Assunto que será discutido no próximo tópico.

2.2 A linguagem como mediação da criança na Educação Infantil

“A criança é feita de cem (...) Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar Cem mundos para sonhar A criança tem cem linguagens (E depois cem cem cem) Mas roubaram-lhe noventa e nove (Malaguzzi,1994).

A linguagem não só corresponde a linguagem falada, mas sim a linguagem gestual e corporal, as quais desde o nascimento são identificadas na interação com outra pessoa por meio dos gestos (MENEZES, 2013, p.19).

Retomando as ideias de Vygotsky (1991-1993), a linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Ela é responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo e exerce um papel fundamental na comunicação das pessoas, no pensamento e no estabelecimento de significados compartilhados que permitam interpretações de objetos

eventos e situações.

Para Menezes (2013), a linguagem passa a ser vista como a capacidade humana de criação e significados, construção de uma história social, expressão da singularidade. Dessa forma, a linguagem através das palavras faz parte de inúmeras brincadeiras como: cantigas de roda, quadrinhas, parlendas, versos, brincadeira de faz de conta, sejam elas inventadas ou transmitidas pelos nossos antepassados.

Elas servem para brincar, rir, chorar, expressar sentimentos e desejos, convencer, ordenar, informar, aprender e ensinar, para comunicar-se com o outro para pensar. “A linguagem é um instrumento de ação no mundo sobre o outro, com o outro, e com muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência gerações” (MENEZES, 2013, p.21).

E ainda, como as diferentes formas de mediação do professor têm influência na qualidade do brincar.

Para Navarro; Prosdócimo (2012),

a brincadeira é uma atividade fundamental para as crianças, e é preciso pensar, também, no brincar no contexto escolar, na relevância da mediação para que a criança brinque com qualidade. Para que a brincadeira na escola seja interessante para as crianças, o professor tem grande responsabilidade (Op.cit, 2012, p.637).

Para as autoras, a adequação do ambiente escolar, organizado para e com a criança, e suas necessidades, torna-se “relevante ao se pensar nas possibilidades de mediação do brincar na escola. As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar” (NAVARRO, PROSDÓCIMO, 2012, p.638).

O professor pode participar das brincadeiras principalmente quando for solicitado pelas crianças, essa ação pode fazer muita diferença no comportamento das crianças. É importante ressaltar que a qualidade do brincar não depende apenas da professora, mas a forma como a mediação acontece pode fazer grande diferença.

A escola, os pais e a comunidade em geral também pode ajudar nessa questão: com aquisição de brinquedos, a construção, reforma e manutenção dos espaços como pátio, quadras, parques. São fatores que fazem parte da mediação do brincar

3 BREVE REVISÃO DA LITERATURA: o lúdico como espaço para o brincar na educação infantil

A elaboração deste tópico tem como proposta compor a revisão da literatura, apresentando trabalhos publicados que discutem a mesma temática deste estudo, isto é o lúdico na educação infantil: espaços para o brincar.

Nesta etapa foram localizados em média dez artigos publicados principalmente no Scielo Brasil. Os artigos foram selecionados com base nas palavras-chave: educação infantil, brincadeiras, jogos, lúdico. Com a leitura de resumos alguns foram escolhidos e aqui serão apresentados.

O objetivo principal de pesquisa desenvolvida por Carvalho; Alves; Gomes (2005) foi de analisar as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos.

O estudo foi realizado com um grupo de 40 crianças entre 4 e 5 anos, e 10 educadores de cinco escolas diferentes. Como procedimento de coleta de dados foram realizadas filmagens das crianças em situação de recreação livre nas instituições e entrevistas com os educadores.

Dentre os resultados destacamos informações sobre a relação estabelecida entre as crianças no ato de brincadeiras livre: Foram observados os seguintes arranjos: “a) criança-criança: quando a brincadeira envolve apenas crianças; b) criança-adulto: quando um ou mais adultos participam da brincadeira com uma criança; c) criança-adulto-criança: quando duas ou mais crianças brincam com um ou mais adultos” (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p. 219).

Constatamos que há uma prática favorável à socialização das crianças visto que brincam a partir de diversas relações entre crianças e adultos. Colaborando para nossas reflexões sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Ao tratar dos tipos de brincadeiras, o faz-de-conta foi evidenciado na análise das filmagens dos episódios de brincadeira. Os autores organizam as seguintes categorias para descrevê-las:

- a) Brincar de cuidar: é quando as crianças brincam com a finalidade de representar um cuidado efetivo, ou seja, alimentar através de gesto representativo, como também vestir, pentear, ajudar, etc. Pode ser também aquela brincadeira em que as crianças assumem papéis típicos de cuidadores ou alvos de cuidado, como, por exemplo, mamãe/filhinha e médico/paciente; b) Brincar de fantasia: é quando as crianças brincam com a finalidade de representar uma personagem, tanto pessoas como animais, como também situações fictícias; c) Brincar de realidade: é quando as crianças brincam imitando papéis sociais estabelecidos, por exemplo, professor, guarda, pai, mãe, filho, etc, e quando também imitam situações da realidade, como mover um helicóptero de brinquedo, sem envolver os aspectos descritos nas subcategorias “brincar de cuidar” e “brincar de fantasia” (Op.cit, 2005, p.220).

E para encerrar a análise das imagens captadas durante atividades livres, os autores descrevem os momentos com jogos: “é o conjunto de brincadeiras que envolvem regras preestabelecidas. a) Movimento físico: são aquelas brincadeiras que envolvem movimentos físicos amplos, como também coordenação motora, como, por exemplo, pular amarelinha, pular corda, jogar bola, girar bambolê, etc. (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p.220).

Em relação as entrevistas realizadas com os professores, os autores destacam os seguintes resultados: As concepções da atividade de brincar puderam ser categorizadas em quatro aspectos: recreação, criatividade, natureza infantil e desenvolvimento e socialização.

Como recreação, os professores perceberam o brincar como uma atividade prazerosa, divertida, em que a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos e seus desejos; porém este aspecto não apareceu nas concepções dos coordenadores. O brincar proporciona à criança mexer com o seu corpo e com a sua mente, podendo mostrar o que gostaria de ser e de representar, e é uma expressão de sua criatividade. Pelo brincar a criança se desenvolve, constrói conceitos e valores e resolve problemas. É uma atividade natural da criança, sendo a primeira fase de aprendizagem. O brincar também foi classificado como elemento de socialização, pois através dele a criança aprende as regras e os limites, o que a ensina a viver em sociedade (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p.224).

Concluimos que este estudo trouxe grandes contribuições para nossa pesquisa, destacando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil além disso, enfatizou a recreação livre, as relações entre crianças e adultos, os tipos de brincadeiras incluindo os jogos como facilitadores da aprendizagem na educação infantil.

Já o estudo intitulado com: Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil, desenvolvido por Nunes; Camargo; Mello (2022) corroborou para nossas reflexões sobre os espaços para o brincar na educação infantil e as transformações protagonizadas pelas crianças.

Nunes; Camargo; Mello (2022) apresentam os tensionamentos entre rotina e cotidiano em uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal da região central do Rio Grande do Sul. O objetivo foi compreender o processo pelo qual o cotidiano se manifesta nas rotinas escolares através das transformações protagonizadas pelas crianças.

Os autores observaram que o apressamento, muitas vezes imposto aos educadores, “por meio de mecanismos administrativos, não permite o “desaceleramento” do cotidiano” (NUNES; CAMARGO; MELLO, 2022, p.10), considerando nesse “o apressamento para os processos de alfabetização, que dificultam uma escuta sensível que acolha as contribuições das crianças e suas múltiplas expressões” (Op.cit, 2022, p.2).

Atualmente, muitas instituições de educação infantil possuem sistema apostilado com um vasto currículo a ser cumprido, cobranças pedagógicas por rendimentos e produtividade, sem tempo para a escuta das crianças.

A análise dos registros produzidos em campo durante as interações com os sujeitos da pesquisa evidenciou que “as crianças transformam a rotina pedagógica através de brincadeiras e interações não previstas. Essas rupturas protagonizadas pelas crianças conflitam com a organização dos espaços-tempos pensados por adultos na rotina funcional da escola, gerando dissonância de interesses” (NUNES; CAMARGO; MELLO, 2022, p.5),

A transversão da rotina pode ser entendida quando pensamos sobre a pluralidade de sentidos atribuídos à rotina por adultos e crianças. “Se, por um lado, a rotina para adultos deduz algo previsível e repetitivo, de algum modo as crianças, nos detalhes que fogem à percepção do adulto e nas minuciosidades, transformam as rotinas em aventuras inéditas (NUNES; CAMARGO; MELLO, 2022, p.2)

Se para os adultos os dias escolares são repetitivos, para as crianças cada dia é diferente do outro, com novos desafios e conquistas. Ou seja, “o brincar extrapola qualquer planejamento adulto; irrompe a linearidade do tempo cronológico através de um olhar sensibilizado ao presente” (NUNES; CAMARGO; MELLO, 2022, p.10).

Ao final do estudo, os autores propõem um exercício diário de uma escuta sensível com as crianças pequenas, levando em consideração suas particularidades, como o cotidiano reinventado e significado por elas através das brincadeiras e interações. E ainda uma reflexão sobre o apressamento para cumprir os planejamentos pedagógicos da rotina escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retomando nossa pergunta inicial sobre as relações os espaços para o brincar com desenvolvimento infantil.

A pesquisa confirmou o brincar como eixo estruturante da proposta para Educação Infantil, pois brincando e interagindo com seus pares e adultos que as crianças aprendem e se desenvolvem: fazem descobertas, exploram possibilidades, ampliam seu repertório.

O entendimento entre lugar e espaço também foi discutido trazendo grandes contribuições para esse estudo. A escola como espaço praticado pode proporcionar às crianças e os educadores maior intensidade de mediação e aprendizagem.

Assim como as diferentes formas de mediação do professor que têm influência na qualidade do brincar. E propôs ainda uma reflexão sobre os espaços para brincar que

demandam a prática do desemparedamento ressignificando, conquistando outros lugares para além dos muros da escola e que os espaços sejam urgentemente ressignificados, a fim de garantir que as crianças possam brincar, investigar, correr, pesquisar, pois quanto mais lúdico, cuidadoso, acolhedor, propositivo e desafiador for o ambiente educacional maior será o desenvolvimento da criança.

Os objetivos deste trabalho foram pautados na elaboração do referencial teórico e revisão da literatura que possa contribuir para a melhor compreensão da importância do brincar e do desenvolvimento e aprendizagens das crianças na educação infantil.

Este propósito foi realizado mediante revisão bibliográfica, com a leitura de obras, pesquisas e artigos científicos publicados sites reconhecidos na área da educação.

Pode -se afirmar que o estudo desse tema é de grande importância para a área pedagógica e professores que trabalham com a Educação Infantil, uma vez que um espaço bem planejado pode contribuir com o compromisso por uma educação de qualidade proporcionando, deste modo, melhores condições para que as crianças se desenvolvam e sintam-se parte fundamental deste contexto.

Dentre as dificuldades encontradas na realização desse estudo, evidencio as questões relacionadas ao tempo para os estudos e escrita do texto, conciliando os estudos e o trabalho.

Espero que este estudo possa contribuir para a reflexão de professores, pesquisadores e pessoas interessadas no tema: brincar na educação infantil. O estudo demanda um maior aprofundamento sobre os espaços, o tempo e materiais, mediação e atividades s no ambiente escolar e fora dele.

PLAY IN CHILDHOOD EDUCATION: spaces for play

ABSTRACT

This study addresses the topic of playing as an activity that contributes to the development of children's potential. This approach is justified given the reduction in play spaces in Early Childhood Education contexts, a fact that is increasingly occurring nowadays. The objectives of this work are based on the elaboration of the theoretical framework and literature review that can contribute to a better understanding of the importance of playing and the development and learning of children in early childhood education. This purpose will be achieved through a bibliographical review, with the reading of works, research and scientific articles published on recognized websites in the area of education. Analysis presented the

distinction between place and space, showing that playing allows children to move with their body and mind, being able to show what they would like to be and represent, and is an expression of their creativity. The act of playing, in this sense, is at the same time a form of expression and not a tool. The purpose of the game is the game itself. It is not a means to a certain end. Playing is experiencing a formative bias typical of humans. Play is a mechanism for socializing the student, inserting them into the world, teaching them to respect the rights of other children and know their limits, learning to be autonomous, since, through playing, creativity and reasoning are stimulated . The different forms of teacher mediation influence the quality of play. And he also proposed a reflection on the spaces for play that demand the practice of detachment, giving new meaning, conquering other places beyond the school walls.

Keywords: Early childhood education. To play. Spaces.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n.8069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em 16 de mar.2022.

_____, **Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado educação infantil** Documento elaborado por AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. G; RHEINGANTZ, P. A.; VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L. Rio de Janeiro, junho de 2004.

Disponível em: < >

Acesso em: 11 de out. 2023.

_____, **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF, 2010.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf >

Acesso em: 11 de out. 2023.

_____, **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Ministério da Educação, Brasília, 2017a.

Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 fev. 2023.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura** . 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, A. M; ALVES, M.M.F; GOMES, P.L.D. brincar e educação: concepções e possibilidades **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. Maringá, 2005.

Disponível

em:

<

<https://www.scielo.br/j/pe/a/kFpV5sBMYhTLMw39wXfyJ6M/?format=pdf&lang=pt> >

Acesso em: 11 de out. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5 e. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário as cem existem. *Bambini*. Milão, Fev/ano X, nº 2, 1994. (Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa).

MENEZES, M. R. C de. O brincar como parte da aprendizagem: instrumentos didáticos utilizados pelos docentes da Educação Infantil do município de Caturité. **Trabalho de Conclusão de Curso** Pedagogia, UFPB, João Pessoa, PB, 2013.

Disponível em: <
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3713/1/MRCM02102013.pdf.pdf> >
Acesso em: 11 de out. 2023.

NAVARRO; M.S PROSDÓCIMO, E. brincar e mediação na escola

Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt> >

Acesso em: 11 de out. 2023.

NUNES, N. de B.; CAMARGO, M. C. da S. MELLO, A. da S. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, 2022

Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/pe/a/kFpV5sBMYhTLMw39wXfyJ6M/?format=pdf&lang=pt> >
Acesso em: 11 de out. 2023.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G. F. Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2010.

TRIBA, L. A criança na natureza. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>

Acesso em: 11 de out. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.