

A importância do brincar na educação de infância

Rossana Coelho* e Bárbara Tadeu**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* 2012308@alunos.eselx.ipl.pt

** btadeu@eselx.ipl.pt

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a problemática explorada na Prática Profissional Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A PPS decorreu em dois momentos e contextos distintos, em creche e em jardim-de-infância (JI) e a problemática surgiu por se ter verificado um contraste relativamente à forma como as educadoras cooperantes dos contextos supracitados valorizavam o brincar livre e espontâneo. Assim sendo, através de um referencial teórico da área da pedagogia (e.g., Cardoso, 2012; Kishimoto, 2003; Lima, 2008; Portugal, 2000; Vasconcelos, 1999) e refletindo «sobre e na ação», o brincar livre e espontâneo constituiu a temática eleita para dar ênfase durante a PPS. Pretende-se, ao longo deste artigo, refletir e exaltar o importante papel do brincar no desenvolvimento das crianças e demonstrar como este pode ser promotor de aprendizagens significativas, não descurando a importância do papel do educador de infância enquanto gestor/organizador do ambiente educativo. Esta temática foi transversal às duas respostas sociais onde foi realizada a PPS, no entanto dá-se maior ênfase ao contexto de JI por ter sido o local que permitiu maior número de observações das quais resulta a reflexão que constitui o presente artigo.

Palavras-chave: Brincar, ambiente educativo, aprendizagens significativas.

Nota introdutória:

É de referir que no decorrer da PPS foram tidos em conta o assentimento e consentimento informado e o respeito pela vontade das crianças em participar ativamente nas atividades.

As fontes de informação respeitam os direitos de autor respetivos, tal como a consulta dos documentos estruturantes das instituições que foram feitos com o consentimento das educadoras cooperantes.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Cada criança, além de ser detentora das suas características pessoais, é também fruto de todas as interações a que está exposta (i.e., interações com a família, com o meio, entre outras), tornando-se única na sua forma de agir, pensar e sentir, tal como defende Vasconcelos (1987) ao ver:

cada criança e cada ser humano como um ser profundamente só por causa de ser único, e no entanto profundamente dependente e interligado a outros seres humanos e também à natureza, ao meio, ao nosso planeta, ao universo em constante transformação. (p. 17)

Posto isto, a caracterização do contexto socioeducativo é uma tarefa imprescindível que o educador deve realizar previamente à sua ação, constituindo uma tarefa que “define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 94).

Conseguir fazer uma caracterização do contexto socioeducativo, é encontrar as fragilidades e potencialidades do grupo de crianças, é encontrar a justificação para a ação, é identificar objetivos que conduzam à diferenciação pedagógica, é ter sustentabilidade na conduta da prática do educador de modo a responder às necessidades do grupo em geral, e de cada criança em particular, assim como agir sob uma dinâmica adequada ao meio envolvente.

Quadro 1: Caracterização dos contextos socioeducativos

	Creche	Jardim-de-infância
Meio envolvente	Concelho de Lisboa; Área urbana em crescimento; Padrão de elevada qualidade de vida;	Concelho de Lisboa; Zona movimentada e com características urbanas acentuadas; Envolvimento da população com o meio;
Estabelecimento e equipa	Instituição privada construída de raiz; Espaço exterior; Equipa técnica permanente de 16 pessoas;	Rede Pública e construído de raiz; Espaço exterior; CAF; Equipa técnica permanente de 26 pessoas;
Sala de atividades	Seis áreas de interesse distintas; Mobiliário e equipamentos adequados; Paredes decoradas com produções das crianças e com instrumentos reguladores;	Oito áreas de atividade Mobiliário e equipamento adequado Paredes decoradas com produções das crianças e com instrumentos reguladores;

Família¹	<p>“Estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004); Habilitações literárias de nível superior; Envolve-se nas atividades desenvolvidas;</p>	<p>“Estrutura familiar nuclear moderna” (Ferreira, 2004); Habilitações literárias de nível superior; Envolve-se nas atividades desenvolvidas;</p>
Grupo de crianças¹	<p>Heterogéneo (entre os 29 e os 41 meses); Conhecem as regras e a rotina; A maioria é independente nas idas à casa de banho e durante a refeição; Alegre, curioso, interessado, participativo;</p>	<p>Heterogéneo (3 a 5 anos) Conhecem as regras e a rotina Curioso, participativo, interessado, alegre; Autónomo e independente;</p>
Interações¹	<p>Entre pares: relação amistosa; “grupos de pares” (Ferreira, 2004) preferenciais; Com adultos: afetuosa, empática e sólida</p>	<p>Entre pares: relação amistosa; “grupos de pares” (Ferreira, 2004) preferenciais; Com adultos: independente, afetuosa, empática e sólida</p>

A DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No que diz respeito à intervenção em contexto de creche, foi sugerido pela educadora cooperante que as atividades propostas se relacionassem com o tema que estava definido no Projeto Curricular de Sala (PCS). Procurou-se propor atividades que implicavam a utilização das diferentes partes do corpo e sentidos, pois era notório que as crianças mostravam maior interesse e motivação por este tipo de atividades, do que quando eram propostas atividades em que tinham de permanecer sentadas durante longos períodos de tempo. Planificaram-se atividades de curta duração (tendo a sua duração aumentado progressivamente), de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Em contexto de JI, quando foram trocadas as primeiras impressões com a educadora cooperante, questionou-se a existência de algum tema definido para trabalhar durante aquele período, tendo como resposta que existiam temas que as crianças demonstravam interesse em explorar, mas que não havia nenhuma temática específica a ser abordada.

Aquando da integração na instituição, na equipa e no grupo de JI, da perceção da dinâmica, do modo de funcionamento e da rotina levada a cabo, verificou-se que o tempo de *brincar livremente*², tanto no espaço interior como no espaço exterior, contrastava bastante do observado em contexto de creche, que era muito inferior comparativamente ao que era privilegiado no contexto de jardim-de-infância.

¹ As características descritas referem-se à maioria das crianças dos grupos.

² Entenda-se a expressão *brincar livremente* como o ato da criança brincar na área eleita, explorando os objetos e materiais sob supervisão do adulto.

Embora em ambos os contextos, os grupos de crianças manifestassem agrado, disponibilidade e vontade em participar nas atividades orientadas, a exploração livre dos diversos materiais existentes nas diferentes áreas de atividades era, sem dúvida, a atividade que emanava maior felicidade, realização pessoal e que fazia transparecer um preenchimento do corpo e da alma.

Foi esta disparidade entre os tempos privilegiados para o *brincar livremente* e a constatação do interesse das crianças nesta atividade, que originou a necessidade de se refletir de forma mais aprofundada sobre o brincar livre e espontâneo, incidindo-se primordialmente sobre o contributo desta atividade para o desenvolvimento e formação das crianças, e na forma como se podem proporcionar situações que resultem em aprendizagens significativas. Desta forma, e tendo em consideração que o educador é o gestor do ambiente educativo e que este pode influenciar as vivências e aprendizagens das crianças, considerou-se igualmente que seria pertinente dar relevo a esta dimensão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR LIVRE E ESPONTÂNEO NOS CONTEXTOS DA PPS

No contexto da pequena infância, onde é esperado que a equipa educativa proporcione um ambiente que permita às crianças que, através da exploração livre dos espaços e materiais, “persigam os seus interesses” (Post & Hohmann, 2003, p. 83), eram realizadas imensas atividades orientadas que seguiam com algum rigor as temáticas definidas no *Projeto Curricular de Sala*. No entanto, para as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). Isto é, no contexto de creche, além da rotina, que ocupava grande parte do tempo da vida das crianças (não desprezando a importância da rotina, até pelo contrário, pois confere segurança e estabilidade às crianças), o tempo que restava era maioritariamente ocupado por atividades orientadas pela educadora e/ou por outros técnicos³. Mesmo a nível de recursos materiais, nem todo o tipo de materiais disponíveis para o grupo estavam sempre ao alcance das crianças, havendo apenas alguns materiais da área do «faz-de-conta», alguns livros, e peças de lego. Materiais como jogos de mesa e materiais de expressão plástica (e.g., plasticina, lápis de cera, de cor, folhas, entre outros) só eram disponibilizados quando estava planificada alguma atividade que incluísse o uso dos mesmos, ou quando, na planificação semanal da sala estava definida determinada atividade «livre» que contemplasse o uso desses materiais. Considera-se que esta dinâmica acabava por limitar as opções de escolha das atividades por parte das crianças, impedindo que estas desenvolvessem atividades do seu interesse.

Se tivermos em consideração, tal como referem Post e Hohmann (2003) que

o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada

³ Serve de exemplo o professor de música que era externo, e que vinha uma vez por semana realizar a sessão de expressão musical com cada grupo de crianças da creche.

criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais. (p. 249)

Podemos assim verificar que este é um tempo que deve privilegiar as interações das crianças entre si, com os adultos da sala, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças, fornecendo-nos pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades.

Segundo os mesmos autores (Post & Hohmann, 2003), os educadores devem reconhecer o tempo de escolha livre como a versão bebês/crianças pequenas do tempo de trabalho. Neste tempo, as crianças têm oportunidade de explorar livremente toda a sala e os seus materiais, encontrando nas diferentes áreas de interesse um variado leque de opções que contribuem para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Os autores referem ainda que

muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre. Através das suas explorações sensorio-motoras escolhidas individualmente, bebês e crianças pequenas envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objectos existem mesmo que não os consigam ver, repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer (...) interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2003, p. 249).

Para além disso, neste momento podem também desenvolver-se outras atividades propostas intencionalmente pelo adulto, tendo em atenção o que se observou e registou, ou iniciadas/solicitadas pelas próprias crianças. Aqui o adulto tem um papel decisivo, no sentido de apoiar e ampliar o desejo natural que as crianças têm de aprender pela ação, proporcionando-lhes momentos de desafio, de exploração e de descoberta de si e do mundo que as rodeia.

Contrariamente, no contexto do pré-escolar, havia mais tempo para as crianças explorarem livremente os materiais que tinham à disposição. Na sala de atividades do J1, além de estar sempre tudo à disposição e disponível para as crianças utilizarem (e.g., jogos de encaixe, puzzles, área do «faz de conta», tintas, canetas, lápis, folhas, computador, tijolos, instrumentos musicais, entre muitos outros materiais), havia em quantidade significativa que permitia que diversas crianças brincassem conjuntamente, o que facilitava uma grande diversidade de experiências, nomeadamente de formação pessoal e social. A ampla variedade de materiais existentes originava várias oportunidades para as crianças se envolverem em diversas *experiências-chave*, proporcionando diferentes vivências, e, conseqüentemente, diferentes aprendizagens. A liberdade de escolha que era concedida às crianças permitia-lhes realizar atividades que fossem do seu interesse, e para que essas atividades tivessem um sentido mais acentuado, a educadora cooperante adotava a estratégia de comunicação ao grande grupo da escolha de cada um, o que fazia com que as crianças iniciassem a atividade já com alguma planificação, e com uma intenção de «trabalho».

À medida que se ia observando as diferentes brincadeiras, e, muitas vezes participando nelas, constatou-se que as crianças iam realizando aprendizagens, sendo notória uma evolução nas suas competências, comportamentos, resolução de problemas, entre outros. Posto isto, as brincadeiras que iam surgindo resultavam em aprendizagens provocadas pela interação entre os vários intervenientes na brincadeira, e/ou pela experiência que a criança ia vivendo durante aquele tempo, havendo por isso uma ampliação, um aprofundamento nos conhecimentos da criança, conseguindo assim realizar tarefas que anteriormente não conseguiria, uma vez que, tal como refere Pimentel (2007), a brincadeira

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. (p. 226)

Com o que se podia observar e com o trabalho que ia sendo desenvolvido, foram surgindo algumas questões sobre a temática, que, através da revisão de literatura e do confronto com a realidade que era vivenciada, originaram respostas, soluções e estratégias que permitiram uma abordagem que privilegiava a brincadeira livre como ponto de partida para criar situações de aprendizagens significativas, na medida em que “a brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (Post & Hohmann, 2003, p. 87).

Vários autores (e.g. Cordeiro, 1996; Garvey, 1979; Kishimoto, 2003, entre outros) abordam este tema, havendo por isso diferentes respostas. No entanto, todas elas remetem para uma atividade lúdica, que deve ser valorizada por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças, uma atividade que se move em busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do “eu” e do mundo em redor.

O PAPEL DO ADULTO ENQUANTO GESTOR/ORGANIZADOR DO AMBIENTE EDUCATIVO

Enquanto agente educativo, o educador deverá criar um ambiente de qualidade, o que obriga a uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), para que desenvolvam aprendizagens, ampliem conceitos/conhecimentos, e que as faça crescer enquanto pessoas. De igual forma, os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas; também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências.

Cabe ao educador orientar e organizar o espaço onde as crianças irão brincar, disponibilizando materiais para serem explorados. Ou seja, o educador deve “construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados” (Brougère, 1995, citado em Lima, 2008, p. 4), devendo ainda participar ativamente nas brincadeiras de forma a poder dar um apoio mais especializado às crianças. O adulto deverá ter um papel participativo nas atividades, ao invés de deixar que a criança interaja sozinha, sem a sua participação, não menosprezando o facto de ser importante a criança realizar explorações isoladamente, sem a participação do adulto. Portugal (2000) faz referência ao adulto *playmate* como o adulto que brinca e se envolve nas atividades desempenhadas pela criança, e valoriza-o, relativamente ao adulto *caremake* que apenas proporciona à criança um espaço de atividade, sem participar nela. É importante que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável. Esta aproximação permite encurtar o espaço que separa o mundo da criança do mundo do adulto, facilitando assim um conhecimento mais real da criança, das suas necessidades e potencialidades. Reforçando esta ideia, é pertinente evocar o termo “scaffolding” (Vasconcelos, 1999)⁴, assim como o conceito de “desempenho assistido” (Wood & Attfield, 2005, p. 104, citado em Cardoso, 2012, p. 37), na medida em que o adulto, as crianças e o meio são apoiantes nas atividades. Este apoio é dado à criança enquanto esta não consegue realizar determinada atividade autonomamente, servindo assim como um *andaime* para que se sinta segura, motivada e confiante na sua progressão. Quando a criança alcança este patamar, está pronta para realizar a atividade individualmente, e o *andaime* é retirado. Por outras palavras, a interação que existe entre adultos, crianças e o meio deve ser bastante valorizada por ter um papel importante no desenvolvimento das crianças, ao providenciar-se “um andaime (*scaffold*) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente” (Cardoso, 2012, p. 37), contribuindo para o aumento de competências, habilidades e conhecimentos.

Promover o brincar livre e espontâneo nas crianças, como facilitador das mais variadas aprendizagens, é uma mais-valia para as crianças, uma vez que são elas que, normalmente, tomam a iniciativa para as suas brincadeiras, sendo portanto do seu interesse, tal como defendem Froebel e Piaget quando referem que é através da ludicidade que as crianças aprendem de forma mais natural, uma vez que a brincadeira é uma atividade que é “autoiniciada e do interesse intrínseco da criança” (Cardoso, 2012 p. 33).

Ao entrar na sala de J1 eram visíveis as diferentes áreas de atividades (e.g., área da biblioteca, área das ciências, das construções área do faz de conta, área do computador, área da moldagem; área do desenho livre), potencializadoras de diversificadas aprendizagens compreendidas nas diferentes áreas de conteúdo e domínios (e.g., área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação; área do conhecimento do mundo e domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática).

O espaço exterior no contexto de J1 era igualmente considerado como um espaço educativo, na medida em que “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de

⁴ O termo *scaffolding* foi introduzido por Burner, na década de 50, com base na teoria de Vygotsky, e introduzido em Portugal por Vasconcelos.

um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Este era composto por vários equipamentos lúdicos de exterior, possuía várias árvores, algumas das quais cenários de inúmeras brincadeiras, uma horta, e vários espaços que as crianças podiam explorar livremente. A possibilidade de exploração de todos os elementos que compunham a sala de atividades e o espaço exterior permitiu promover, orientar e apoiar as mais variadas brincadeiras, obtendo-se resultados positivos, que se traduzem em descobertas, aprendizagens significativas, desenvolvimento a diferentes níveis (i. e., social, emocional, afetivo, cognitivo, motor, entre outros) e ampliação do conhecimento já existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar livremente é uma atividade que deve ser privilegiada, apesar de, muitas vezes, estar esquecida ou menosprezada por diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens através da realização de “trabalhos”. Estes dois tipos de atividades (brincar livremente *versus* propostas orientadas) devem ser postas em prática, não uma em detrimento da outra, mas sim num equilíbrio que permita que ambas se complementem em prol do desenvolvimento da criança. No entanto, e de forma a conseguir obter melhores resultados, muitos profissionais vão em busca de um “receituário pronto-a-usar, elaborado por «especialistas» sobre «tudo-o-que-uma-criança-deve-aprender-e-saber-fazer»” (Cardoso, 2010, p. 4), pondo de parte os interesses dos principais interessados: as crianças. De forma a contrapor esta situação, o educador deve estar disponível para as exigências das crianças, para ouvi-las, compreendê-las, deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34) e agir de forma centrada na criança. Para tal, deve dar-lhe espaço para se manifestar, seja de forma verbal ou não verbal. Ao dar voz às crianças, o educador é capaz de responder às suas necessidades, apoiá-las e encorajá-las nas suas explorações, nas suas descobertas, para que realizem novas aprendizagens e ampliem o seu “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004).

Neste sentido, é importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, uma atividade iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas. Pode também fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência.

Referências bibliográficas

- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos da Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos da Educação de Infância*, 40, 11-12.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. R. (2008). *Contribuição das brincadeiras e dos brinquedos na pré-escola*. Acedido em 10 de Agosto de 2013, de http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH*H0STpHs*CrwgvAWRrzkOFOy-LW8hlvtGzUjroi953E3R4HduZswlkgVl*yI9*FSnnqzj9/ACONTRIBUIODASBRINCADEIRASEDOSBRINQUEDOSNAPRESCOLA.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem historico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas, 1*, 85-105.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1987). "Dar Corda ao relógio" ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância, 3*, 16-18.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação, 12*(2), 7-24.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.