

CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONCEPTIONS ABOUT PLAYING BY FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Fernanda Morosini 1
Luana Bongiolo de Souza 2
Viviane Preichardt Duek 3

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as concepções sobre o brincar de futuros professores de Educação Física de uma universidade pública do Sul do Brasil. Trata-se do relato de uma experiência que visou refletir sobre o brincar na Educação Infantil. Para tal, a seguinte questão foi proposta aos acadêmicos: porque as crianças brincam? As respostas foram analisadas por meio de categorização simples. Como resultado, verificou-se que os futuros professores de Educação Física apresentam diferentes concepções sobre o brincar, a saber: o brincar como algo natural; como expressão; como imaginação; como fator de aprendizagem. As diferentes compreensões sobre o brincar, indicam a necessidade de problematizar tais concepções, a fim de ampliar o debate sobre a temática na formação inicial em Educação Física, em consonância com os estudos da área e com a visão das próprias crianças sobre o assunto.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Formação Inicial. Educação Infantil. Educação Física.

Abstract: This article aims to analyze the conceptions of playing held by future Physical Education teachers at a public university in southern Brazil. This is an experience report to develop considerations about playing in Early Childhood Education. To this end, the following question was proposed to academics: why do children play? The responses were analyzed using simple categorization. It was found that future Physical Education teachers have different conceptions about playing, namely: playing as something natural; as expression; as imagination; as a learning factor. The different understandings about playing indicate the need to problematize such conceptions, in order to expand the debate on the topic in undergraduate Physical Education's courses, in line with studies in the area and with children's own vision of the subject.

Keywords: Playing. Child. Initial formation. Child education. Physical education.

- 1 Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Licenciada em Educação Física pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora da Prefeitura Municipal de Itajaí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0549080738792310>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2088-6056>. E-mail: morosinife@gmail.com
- 2 Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7088227826492872>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3853-4659>. E-mail: luanabongiolo@hotmail.com
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Educação Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9200347969118812>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0774-7495>. E-mail: viviane.duek@udesc.br

Introdução

O brincar é elemento central das mais diversas culturas e, cada vez mais, tem sido objeto de estudo de pesquisadores nas áreas da Educação, Psicologia, Educação Física, entre outras. De modo geral, as pesquisas compartilham a ideia de que o ato de brincar é importante para o desenvolvimento infantil, além de afirmarem a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que cuida e educa crianças de zero a cinco anos de idade (Góes; Martineli; Almeida, 2019).

O brincar é, portanto, um ato presente na vida dos seres humanos, caracterizando-se como atividade fundamental da criança na infância (Martins Filho; Martins Filho, 2002). Trata-se de um exercício de humanização, por meio do qual a criança se apropria do mundo ao seu redor, criando novas formas de interpretação, descobrindo outros sentidos e construindo novos conhecimentos, tornando a brincadeira uma ferramenta de aprendizagem (Ferreira; Misse; Bonadio, 2004; Oliveira, 2014), sendo uma dimensão imprescindível e que faz parte do universo de cenários educativos na Educação Infantil.

Do ponto de vista da legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, asseguram o brincar como um direito das crianças e salientam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, reforça a ideia de que a criança é o centro do processo de aprendizagem, criadora e modificadora da cultura e da sociedade. Por esse motivo, também considera as interações sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança, salientando a importância das interações através do brincar (Brasil, 2018).

A lei 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que a Educação Física deve integrar a proposta pedagógica das escolas, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica (Brasil, 1996), ao qual compete abordar, por meio da sua prática pedagógica, os elementos da cultura corporal e/ou da cultura corporal de movimento, dentre eles os jogos e brincadeiras (Soares *et al.*, 1992; Kunz, 1994).

Esse cenário tem gerado críticas e questionamentos no contexto educacional e na área da Educação Física, em particular, acerca do trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil, que pode ser realizado tanto pela Educação Física como pela Pedagogia (Mello *et al.*, 2020; Góes; Martineli; Almeida, 2019). Por outro lado, já se reconhece a estreita relação da Educação Infantil com o movimento corporal proposto pela Educação Física, em diálogo com o brincar, entendido como a forma que as crianças exploram e estabelecem as suas relações com o mundo, com as outras pessoas e com elas mesmas (Kunz, 2017).

Apesar da importância atribuída ao brincar para a criança, estudos têm enfatizado as ambiguidades existentes entre o que está posto nos documentos que regem a Educação Infantil e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano educacional (Coelho *et al.*, 2021; Surdi; Melo; Kunz, 2016). Destacam a diversidade de olhares sobre o brincar de futuras Pedagogas e que precisam ser problematizados no contexto da formação inicial (Camargo; Dornelles, 2023; Marques; Fernandes; Silva, 2019), assim como apontam a miscelânea de discursos sobre o brincar por parte de professores de Educação Física, que incide sobre os seus modos de pensar e conduzir o processo educativo na Educação Infantil (Góes; Martineli; Almeida, 2019; Cardoso *et al.*, 2013).

Além disso, afirmam a necessidade de uma formação inicial que aborde as potencialidades do brincar em seus currículos e de uma maior aproximação entre a Pedagogia e a Educação Física, no sentido de refletirem sobre a temática da brincadeira e sua relação com a infância (Cardoso *et al.*, 2013).

Perante esse cenário, convém indagar como o brincar é concebido por acadêmicos, futuros professores de Educação Física, e as possíveis implicações na prática pedagógica na Educação Infantil. Assim sendo, este artigo objetiva analisar as concepções sobre o brincar de futuros professores de Educação Física de uma universidade pública de Santa Catarina.

Metodologia

O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), que buscou refletir sobre o brincar na Educação Infantil com três grupos de acadêmicos, matriculados na disciplina de Educação Física Escolar I. A referida disciplina tem 54 horas, sendo ofertada na 4ª fase do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

A referida disciplina, propõe a compreensão e a vivência de conceitos e experiências com as práticas corporais no contexto da formação, relacionadas à docência na Educação Infantil e está organizada nas seguintes unidades: 1) aspectos conceituais (criança e infância); 2) história da Educação Infantil; 3) o brincar na Educação Infantil; 4) organização do trabalho docente na Educação Infantil (planejamento, organização, intervenção e avaliação) (Quadro 1).

Quadro 1. Organização das aulas ministradas na disciplina

Aula	Conteúdo
2 aulas	Concepções de Criança e Infância
1 aula	História da Educação Infantil
1 aula	Educação Física na Educação Infantil
3 aulas	Brincar na Educação Infantil
1 aula	Seminário I
3 aulas	Organização do Trabalho Pedagógico – planejamento
1 aula	Análise da prática pedagógica na Educação Infantil
4 aulas	Propostas de prática da Educação Física na Educação Infantil
1 aula	Espaço e tempo na Educação Infantil
1 aula	Seminário II

Fonte: elaboração própria (2024).

A metodologia utilizada na disciplina consiste na leitura e discussão de artigos científicos e a assistência de documentários sobre os conteúdos trabalhados, além da realização de diferentes tarefas a cada aula, tais como quadros síntese, estudo dirigido, vivências, seminários e confecção e execução de planos de aula. Embora a temática do brincar seja transversal no contexto da disciplina, perpassando os demais conteúdos abordados ao longo do semestre, esse artigo, em particular, contempla as respostas fornecidas pelos acadêmicos à seguinte indagação: *“Porque a criança brinca?”*.

A questão foi realizada na primeira de uma sequência de três aulas que explorou a temática do brincar e respondida individualmente pelos acadêmicos. As respostas foram entregues por escrito para a professora da disciplina e socializadas com o grande grupo. Essa estratégia fomentou a escuta e o debate entre os acadêmicos, destacando aquilo que chamava a atenção e era recorrente nas falas, bem como aquilo que era insipiente nas respostas dadas.

Vale registrar que em 2019.2, essa estratégia foi realizada de modo presencial. Já em 2021.1 e 2021.2, a proposta foi realizada de modo remoto. Nesse segundo formato os acadêmicos responderam à questão que foi enviada na plataforma *Moodle* a tempo de serem sistematizadas pela professora e socializadas no momento inicial da aula, de modo que todos os estudantes pudessem visualizar as respostas. A professora, nesse momento, se colocou como mediadora das discussões, visando instigar os acadêmicos a pensarem e a desenvolverem mais as suas ideias e argumentando melhor as suas respostas.

Para fins desse artigo, foram consideradas as respostas produzidas por 43 acadêmicos que cursaram a disciplina, sendo 14 acadêmicos em 2021.2, 11 em 2021.1 e 18 em 2019.2. Os acadêmicos foram identificados com a letra A, seguida de um número: A1, A2, A3... A43. A análise compreendeu leitura exploratória e síntese do material escrito pelos estudantes, seguida de um

processo de codificação (Bogdan; Biklen, 1994). Para tanto, o material foi sistematizado em uma planilha *Excel*, contendo as seguintes informações: a) acadêmico e ano; b) resposta; c) observações. Esse processo permitiu identificar as temáticas, as palavras, as frases e os conceitos que representavam elementos comuns nas respostas dos estudantes. O cruzamento das informações permitiu elencar quatro eixos de análise que serão explorados no tópico seguinte.

Apresentação e discussão dos resultados

A partir de uma experiência de ensino que visou refletir sobre o brincar na Educação Infantil, esse artigo se debruça sobre as concepções de futuros professores de Educação Física, sobre a temática em tela. De modo geral, os acadêmicos valorizam o brincar na educação das crianças e apresentam diferentes argumentos para justificar a sua visão sobre a brincadeira na Educação Infantil, sendo que algumas ideias se mostraram mais recorrentes em seus discursos e serão foco de análise deste artigo: 1) brincar como ação espontânea; 2) brincar como imaginação e faz de conta; 3) brincar como forma de expressão; 4) brincar como forma de desenvolvimento e aprendizagem.

Brincar como ação espontânea da criança

As crianças nascem brincando ou elas aprendem a brincar? Esse questionamento foi introduzido nas discussões realizadas na disciplina, na medida em que uma parcela dos acadêmicos (n=5), afirmou que: “*brincar é algo natural da criança*” (A23), entendendo que, “*O brincar é uma necessidade, algo natural e vital para a criança, tão intrínseco que surge naturalmente*” (A31).

Os trechos acima sugerem que o brincar pode ser considerado como algo que é inato na criança, destituída, portanto, de seus aspectos culturais e simbólicos. Com efeito, observa-se a diminuição, no cotidiano das escolas, dos momentos destinados ao brincar, bem como a carência de mediação de tais momentos por parte dos professores, sob a justificativa de que o brincar é parte da natureza da criança (Góes; Martineli; Almeida, 2019).

Brougère (2001) contrapõe a concepção do brincar como algo natural e espontâneo e argumenta que essa atividade é uma construção histórica e, como tal, precisa ser aprendida por meio da interação social. Wasjkop (2001) reforça esse argumento e afirma que a criança é um ser social com características e necessidades próprias, definidas historicamente, sendo necessário, superar uma visão inatista sobre a brincadeira infantil. Sob essa ótica, o brincar deve ser compreendido como um fenômeno social e cultural.

Sobre isso, Brougère (2001) explica que a criança é inserida no universo da brincadeira por meio dos adultos com quem ela interage, podendo ser, inicialmente no ambiente familiar e, posteriormente, no contexto escolar. Sendo o brincar uma forma de interação da criança com os pares e com o meio, os documentos que regem a Educação Infantil estabelecem que o currículo deve garantir tempos e espaços adequados para o brincar, com rotina flexível e brinquedos disponíveis de modo a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas (Brasil, 1998; 2006).

Vale destacar, no entanto, as contradições existentes entre o previsto nas diretrizes e no cotidiano da Educação Infantil que, por meio de uma rotina rígida, acaba restringindo as oportunidades para o brincar e o se movimentar, com lugar e tempo certo para acontecer, tais como a “hora de brincar” e o “dia do brinquedo” (Marques; Fernandes; Silva, 2019; Coelho *et al.*, 2021). Cardoso *et al.* (2013), também argumentam que, muitas vezes, o direito de brincar defendido nos documentos da Educação Infantil, aparece condicionado à submissão de regras impostas pelos adultos, visando, sobretudo, o controle dos corpos e colocando o direito à brincadeira, ora como prêmio ou como castigo.

De modo semelhante, Surdi, Melo e Kunz (2016) constataram que as situações de brincadeira propostas na Educação Física na Educação Infantil, aparecem, via de regra, guiadas pelos professores que delimitam os espaços, assim como os materiais a serem utilizados pelas crianças. Segundo os autores, diante de tais abordagens, torna-se necessário uma maior abertura à participação das crianças na condução das propostas relacionadas ao brincar considerado como uma linguagem da criança e, como tal, uma maneira que elas têm de produzir cultura.

A brincadeira, enquanto parte da cultura lúdica, deve fazer parte da rotina da Educação Infantil e ser mediada, em diálogo com os sujeitos que brincam, a fim de promover um ambiente que dê vazão à liberdade e à criatividade (Farias; Souza; Wiggers, 2021). Logo, cabe à Educação Física contribuir para a construção do conhecimento acerca dos jogos e brincadeiras, propiciando a vivência e problematizando padrões éticos e estéticos instituídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais (Cardoso *et al.*, 2013).

Brincar como uma forma de expressão das crianças

O brincar é uma linguagem da criança e que, por meio da brincadeira, ela expressa emoções, desejos e necessidades, vivenciados no seu cotidiano, foi um aspecto presente nas respostas de uma parcela dos acadêmicos (n=7), ao afirmarem que: *“O brincar é um modo que as crianças veem de se expressar”* (A37); ou, ainda, que o brincar: *“É uma forma que a criança tem de se comunicar”* (A21).

Com efeito, os discursos dos acadêmicos sugerem que o brincar é uma das formas que a criança tem de se comunicar, de modo que é possível conhecer a criança, seus pensamentos, sentimentos e saberes a partir das brincadeiras que ela realiza. O trecho a seguir ilustra essa ideia: *“Através do brincar, as crianças mostram seu interior, diminuem ansiedades, expressam emoções, medos, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas e constroem sentidos”* (A35).

Essa compreensão, se aproxima do que consta na Política Nacional de Educação Infantil que reconhecem o brincar como a forma privilegiada da criança conhecer o mundo, salientando o papel do professor e destacando que é preciso estar atento às crianças e suas brincadeiras de modo a conhecer as suas especificidades, desejos e necessidades, bem como as diferenças entre elas (Brasil, 2006).

Por sua vez, Sayão (2002) alerta sobre a tendência de o adulto exercer uma espécie de dominação sobre as crianças, exigindo delas, uma postura de seriedade e imobilidade. Logo, o direito de brincar fica condicionado à submissão às regras impostas pelos adultos, visando o controle dos corpos infantis. É preciso, pois, segundo a autora, que na interação entre o adulto e a criança, se considere o movimento como uma forma de expressão e o brincar das crianças um sistema de comunicação com o meio social, sendo necessário reconhecê-las como sujeitos de direitos, dentre os quais, o direito de se movimentarem.

Nessa direção, Simon e Kunz (2014) pontuam para a importância de um trabalho de sensibilização dos futuros professores, de modo que sejam capazes de compreender a intencionalidade que a criança apresenta, por exemplo, em uma brincadeira de bonecas ou, até mesmo, o que ela está expressando quando se nega a participar de alguma atividade.

É possível afirmar, assim, que os discursos aqui proferidos, apontam para a ideia de que cabe ao professor, em sua prática pedagógica, observar as crianças em suas brincadeiras, a fim de identificar o que elas trazem de mais significativo, interagindo e oferecendo novos elementos, com o intuito de enriquecer e ampliar as suas possibilidades de brincar no contexto da Educação Infantil.

Brincar como imaginação e faz de conta

A ideia de que as crianças brincam para “imaginar” e se “divertir” foi recorrente (n=20), conforme trechos a seguir: *“Crianças brincam para se divertir, vivenciar experiências únicas, imaginar realidades inalcançáveis”* (A8). Ou ainda: *“A criança brinca como forma de lazer, como forma de unir o imaginário ao mundo real”* (A18). Dois aspectos se destacam na fala dos acadêmicos: a primeira é a questão da imaginação ou do faz-de-conta; a segunda, é a ideia de brincadeira como momento de diversão ou de recreação.

Em relação ao primeiro aspecto, os estudantes sugerem que o brincar da criança pré-escolar é eminentemente simbólico, ou seja, ao brincar a criança imagina, valendo-se do faz de conta atribuindo novos sentidos e significados às situações e objetos, de acordo com o objetivo da brincadeira e das experiências que ela possui: *“Na brincadeira você pode ser o que você quiser, ser*

um astronauta, ser um jogador de futebol famoso ou até mesmo profissões mais comuns como ser cozinheira, ser um pedreiro, ser um professor” (A32).

Em seus estudos, Vigotski (2008) discorre sobre o papel da brincadeira e afirma que a imaginação tem um papel crucial no desenvolvimento do pensamento da criança, pois a partir da experimentação dessa função, a criança desfruta de uma liberdade jamais vivenciada, podendo ir além de suas habilidades reais, explorando potencialidades e desempenhando gestos e papéis, que na situação real ainda não lhe são permitidos. A situação imaginária representa a primeira forma de emancipação da criança em relação às restrições do ambiente, permitindo que seus desejos possam ser alcançados.

Wasjkop (2001) também salienta que a brincadeira de faz de conta é uma atividade fundamental para as crianças da Educação Infantil, tanto do ponto de vista afetivo, social como cognitivo, sendo marcada pelos acontecimentos e relações sociais vividas pelas crianças, de modo que esse brincar se diferencia em função do lugar e do papel social que elas ocupam na sociedade. Logo, a criança, por meio da brincadeira de faz de conta, atua simbolicamente, apropriando-se das relações, atividades e dos papéis sociais advindos do mundo adulto, ao mesmo tempo em que reelabora sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Partindo de tais pressupostos, cabe questionar os discursos que concebem o brincar como um mero passatempo e/ou diversão e que, por sua vez, conferem um *status* de inferioridade às crianças, à imaginação e às brincadeiras (Marques; Fernandes; Silva, 2019). Nesta perspectiva, há uma desvalorização do brincar no cotidiano escolar, de modo que a brincadeira se aproxima dos moldes da recreação, servindo para distrair ou manter as crianças ocupadas, favorecendo a liberação do corpo em meio às demais atividades que exigem maior contenção corporal.

Sob essa ótica, o trabalho pedagógico na Educação Física apresenta-se esvaziado de conteúdos próprios e de intencionalidade pedagógica, consistindo “[...] na seleção e reprodução de exercícios, jogos e brincadeiras recolhidas em manuais e o professor figura como árbitro de conflitos, zelador de bons modos e mero reproduzidor” (Cardoso *et al.*, 2013, p. 80).

É preciso, pois, pensar que a contribuição da Educação Física em relação ao brincar na Educação Infantil, não se resume à ideia de um movimentar-se espontâneo para manter a criança “ocupada” ou para “gastar energia”. O que está em jogo, como bem afirma Neira (2014), é a necessidade de tematização das variadas formas de produção e expressão corporal existentes na sociedade, de modo para que as crianças possam, por meio da problematização e da vivência de tais práticas, (re)construir suas identidades, além de reconhecer a legitimidade de outras.

Brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem

O brincar como forma de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças foi recorrente nos discursos dos acadêmicos de Educação Física, numa perspectiva que a criança aprender brincando e que ela precisa brincar para crescer e se desenvolver. A exemplo disso, A29 afirmou que: *“O brincar é uma parte importante do desenvolvimento cognitivo, emocional e motor da criança”*. A32 também considerou que *“Brincando, a criança desenvolve o lado motor, cognitivo, social e emocional”*.

Percebe-se no discurso dos acadêmicos um olhar para o brincar a partir dos referenciais da Psicologia, especialmente, a do Desenvolvimento e a Cognitiva, ciência amplamente explorada nos currículos dos cursos de formação de professores (Marques; Fernandes; Silva, 2019). Por sua vez, a incorporação desses referenciais na Educação Infantil deu ao brincar um caráter didático-instrumental, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (Wajskop, 2001).

Nesse sentido, alguns estudantes enfatizam a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança e afirmam que *“É através da brincadeira que a criança se desenvolve tanto intelectualmente quanto fisicamente, adquire conhecimento, aprende sobre si mesma e sobre o que está ao seu redor” (A27)*. Dessa forma, entendem que *“Quando a criança brinca, é uma oportunidade que ela tem de se desenvolver, assim ela aprende e experimenta o mundo a sua volta” (A40)*.

Com base nesses discursos, o brincar é pedagogizado, aparecendo como instrumento de trabalho, como conteúdo pedagógico e como característica da infância, na mesma medida em que

serve como recurso para o desenvolvimento de habilidades motoras, aspecto que ainda serve para legitimar a presença da Educação Física nas creches e pré-escolas (Taborda de Oliveira; Oliveira; Vaz, 2008).

É possível notar, assim, que para além do aspecto motor, os acadêmicos concebem o brincar e, por conseguinte, a prática pedagógica da Educação Física, para além da aquisição e do aprimoramento de habilidades motoras (Nunes; Poulsen; Duek, 2020), apostando, também, na dimensão cultural do movimentar-se humano, em suas especificidades e conteúdos (Bracht, 1999).

Além disso, está presente nos discursos dos acadêmicos a ideia da brincadeira como um elemento de interação social, por meio do qual a criança é inserida e se apropria da cultura a qual ela pertence. Desse modo, o brincar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil que ocorre por meio de um processo de interação da criança consigo mesma, com o mundo e com os outros, permitindo a ela entender “[...] situações como regras, perder/ganhar, desenvolvem a aprendizagem de habilidades físicas e motoras, desenvolvem a criatividade/imaginação, expressam seus sentimentos e emoções” (A21).

Ao descrever o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, Vygotski (2007; 2008) afirma que ela se caracteriza como a atividade principal da criança pré-escolar, representando uma forma específica de ela interagir com o mundo e apropriar-se da realidade. Desta forma, o brincar surge como uma possibilidade de interação e de produção do conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, de apreensão e incorporação dos valores e regras sociais vigentes: “A criança brinca para conseguir entender o mundo e as regras que nele existe” (A22).

Diante do exposto, é possível concluir que as atividades, espontâneas ou planejadas, como ação pedagógica pelo professor, que apresentam o elemento lúdico, atuam no processo de ensino e aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo da criança, pois, durante o ato de brincar a criança assimila a realidade do mundo em que se insere, se expressando através de uma linguagem corporal própria da cultura infantil, permitindo a construção da sua personalidade.

Considerações finais

A partir da indagação sobre porque a criança brinca, este artigo analisou as concepções sobre o brincar de futuros professores de Educação Física. Esse exercício se mostrou produtivo do ponto de vista do debate sobre a temática na formação inicial, demonstrando a necessidade de se aprofundar as discussões relativas ao brincar e as culturas infantis nos cursos que se propõe formar professores para atuar na Educação Infantil.

Nesse sentido, observou-se que os acadêmicos concebem o brincar sob diferentes perspectivas e que, de modo geral, valorizam o brincar na educação das crianças, afirmando a sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além disso, algumas ideias se mostraram mais recorrentes em seus discursos.

O brincar como ferramenta que a criança tem para se expressar remeteu à ideia do brincar como uma forma de linguagem, permitindo que a criança comunique suas ideias, saberes, desejos e necessidades, sendo fundamental que o adulto observe esse brincar da criança a fim de promover mediações. Já o brincar como algo inato à criança, fazendo com que ela brinque por já nascer sabendo brincar contribuiu para problematizar a naturalização do brincar e para favorecer a compreensão do brincar como ação aprendida e, como tal, deve ser mediada no cotidiano da Educação Infantil.

O brincar como faz de conta aparece ligado à imaginação e à criatividade da criança, estando atrelado à uma dimensão lúdica. Trata-se, ainda, de um modo pelo qual a criança interage e se apropria do mundo à sua volta. Por fim; o brincar para se desenvolver e aprender em diversos aspectos, é valorizado pelos acadêmicos que atribuem grande valor ao brincar e à brincadeira enquanto parte da cultura corporal infantil e conteúdo a ser abordado pela Educação Física como forma de contribuir não somente com a dimensão motora e, sim, promover a formação integral da criança.

A partir das concepções dos futuros professores, é possível concluir sobre a necessidade de se ter disciplinas nos cursos de licenciatura em Educação Física que abordem conceitos complexos

como o brincar, visando ampliar o debate e qualificar as intervenções que tenham como base o brincar, haja vista a presença crescente deste componente curricular na primeira etapa da educação básica.

Por fim, espera-se que este artigo venha contribuir para as reflexões sobre o brincar na formação inicial de professores e sugere-se a realização de estudos de forma sistematizada envolvendo tanto adultos, professores e futuros professores, assim como as crianças, de modo que se tenha a compreensão de como elas percebem o brincar no seu cotidiano.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 48, n. 19, p. 69-88, ago., 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprB/BcvgLQbHv9s/?format=html>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Brasília. v.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/&task=doc_download&gid=9769&Itemid. Acesso em: 5 dez. 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

CARDOSO, V. N. *et al.* A brincadeira: Eixo pedagógico da educação infantil e abordagens na educação física. **Poiésis Pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 68-85, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/26998>. Acesso em: 23 set. 2020.

COELHO, V. A. *et al.* O brincar e se movimentar na educação infantil: Reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática na escola. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32, fev., 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2372>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FARIAS, M. J. A.; SOUZA, A. L.; WIGGERS, I. D. Notas sobre a educação do corpo em registros de campo de estagiários de educação física na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 65, p. 140-156, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6275>. Acesso em: 29 maio 2022.

FERREIRA, C. M.; MISSE, C. H.; BONADIO, S. G. Brincar na educação infantil é coisa séria. *Akrópolis - Revista De Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, v.12, nº.4, out./dez., 2004. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1959>. Acesso em: 27 maio 2024.

GÓES, G. F.; MARTINELLI, T. A. P.; ALMEIDA, E. M. Cultura corporal na infância: Por que brincar na educação infantil? *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 6, n. 15, out., 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1538>. Acesso em: 10 out. 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

KUNZ, E. Apresentação. In: KUNZ, Elenor. **Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2017, p. 09-12. (Coleção Educação Física).

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Docência na Educação Infantil: Reflexões sobre as culturas infantis no momento das rotinas do brincar. *Revista Cocar*, n. 15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5732>. Acesso em: 28 maio 2024.

MARQUES, C. M.; FERNANDES, S. B.; SILVA, E. T. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 30., dez. de 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TGtwvSqvNcZN7FVzmSYkqWR/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 set. 2021.

MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. *Humanidades & Inovação*. Palmas, v. 7, n. 10., abr., 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 23 set. 2020.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 1-18, out./dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 30 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Prática corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. (Como eu ensino).

NUNES, K. V. O.; POULSEN, F. F.; DUEK, V. P. Aspectos curriculares da formação em Educação Física para a docência na Educação Infantil. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 107-124, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529491>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, V. B. Introdução. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-11.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*. v.16 n. 1. p. 65, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/view/7565>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 2, n. 23, p.55-68, jan., 2002. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 03 set. 2020.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 459-470, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SIMON, H. S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan./mar., 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749/28357>. Acesso em: 01 jun. 2021.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, n. 11, p. 100-110, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/4344>. Acesso em: 03 set. 2021.

VICENTINI, D.; BARROS, M. F. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 195-214, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1724>. Acesso em: 11 out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1933/mes/90.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Editora Cortez. 2001.

Recebido em 19 de janeiro de 2024.

Aceito em 12 de abril de 2024.