

## AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: AUSÊNCIAS REVELADORAS

ARDANAZ, Jana Prestes Lorensi.<sup>1</sup>  
COSSETIN, Marcia.<sup>2</sup>

### RESUMO:

Neste artigo analisam-se as legislações educacionais para a educação, o foco da análise centra-se em identificar como o brincar na educação infantil apresenta-se nos ordenamentos legais. A pesquisa proposta justifica-se pelo fato de compreender-se o brincar como elemento essencial no trabalho pedagógico com crianças, especificamente ao tratar-se das crianças pequenas, apreende-se que essas legislações engendram formas de organizar a educação por isso a importância de explicitarem o brincar. Para alcançar-se o objetivo proposto apresenta-se, brevemente, o histórico da educação infantil no Brasil para apreender-se como e com que objetivos foi historicamente pensada. A partir disso, mostram-se como as legislações educacionais brasileiras, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024 do ano de 1961; 9.394 do ano de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (dos anos de 1999 e 2010) e, por fim, os Planos Nacionais de Educação (dos anos de 2001 e 2010) trazem a o brincar na educação infantil. Ancoram-se as discussões em autores que estudam a temática da importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, tais como: Mukhina (1995), Vygotsky (1991), Arce (2013) e Kishimoto (2010), trata-se de um texto de natureza teórica, com estudo documental e bibliográfico. Contata-se que apenas uma das legislações apresenta brevemente excertos sobre o brincar, isto pode evidenciar a reduzida importância que tem se dedicado ao brincar na educação infantil, haja vista que estas legislações constroem as formas de organização tanto dos currículos dos municípios, como também, a elaboração de projetos políticos pedagógicos das instituições e a própria prática dos professores que atendem as crianças pequenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Educação Infantil; Brincadeira; Legislação Brasileira.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir acerca das legislações educacionais para a educação infantil tendo como foco central apresentar como o brincar está presente ou não nas referidas legislações e, para além disso, apresentar a partir de teóricos que pesquisam a temática a relevância do brincar nesta etapa da escolarização. Problematiza-se o tema com os seguintes questionamentos: – Como se construiu o que se denomina contemporaneamente de educação infantil e quais foram historicamente as suas intencionalidades? – Qual é a sua gênese? – Qual a importância do brincar para a educação da infantil? A partir desse entendimento, como as legislações brasileiras tem ou não apresentado o brincar como elemento central no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação da criança pequena?

Elegem-se como fontes primárias para o estudo as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dos anos de 1999 e 2010, os dois últimos Planos Nacionais de Educação nº 10.172 do ano de 2001 e nº 13.005 do ano de 2014 e as Leis de Diretrizes e Bases da

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Unioeste. E-mail: [jana\\_lorensi@hotmail.com](mailto:jana_lorensi@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia da Unioeste. Mestre e doutoranda em Educação. E-mail: [marciacossetin@yahoo.com.br](mailto:marciacossetin@yahoo.com.br)

Educação Nacional, Lei 4.024 do ano de 1961 e 9.394 do ano de 1996. A seleção das legislações foi feita a partir da importância de tais ordenamentos, por representarem orientações, determinações e diretrizes que engendram intencionalidades e se corporificam nos Centros de Educação Infantil, evidenciando orientações aos docentes e profissionais com a possibilidade de fundamentar o trabalho pedagógico a partir do brincar e da brincadeira nesta etapa de ensino.

A importância de fazer-se a investigação de como as legislações apresentam ou não a questão do brincar na educação infantil, situa-se nos pressupostos de teóricos que evidenciam o brincar como atividade por excelência para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Neste sentido, ancora-se o estudo na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, levando em consideração todos os benefícios que o brincar e as brincadeiras trazem para o desenvolvimento coletivo e individual da criança. Fundamenta-se a discussão em teóricos que tratam da temática, quais sejam: Vygotsky (1991), Mukhina (1996), Kishimoto (1995 e 2010) e Arce (2013), que possibilitam a compreensão da importância do brincar na educação infantil. Para atingir o objetivo proposto, realiza-se um estudo documental e bibliográfico acerca das legislações educacionais para a educação infantil para verificar se o brincar tem saliência em tais documentos e se elucida em seu texto a relevância do brincar na orientação e condução do docente nesta perspectiva.

A discussão está organizada nos seguintes momentos que procuram responder aos questionamentos anteriormente elencados e atender ao objetivo: primeiramente, de modo breve, objetiva-se compreender a gênese da educação infantil como resultado de processos sociais e históricos provenientes da própria organização da sociedade capitalista. Em seguida apresentam-se as legislações e em que medida apontam o brincar como elemento integrante do trabalho pedagógico na educação infantil e discute-se a importância do brincar para essa etapa da educação a partir da perspectiva teórica escolhida, finalizando a discussão.

Nessa direção, considerando a escola como cenário de constantes alterações, faz-se necessário visualizar alguns marcos que engendraram/engendram os rumos do trabalho pedagógico a ser realizado na etapa da educação infantil no sentido de pensar o aprendizado e o desenvolvimento da criança pequena, assegurando-se para isso o direito de brincar.

## **A GÊNESE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SUAS INTENCIONALIDADES: ASPECTOS HISTÓRICOS**

Ao analisar-se a gênese da educação infantil, tanto no Brasil como em outros países, respeitando-se as suas especificidades, pode-se entender que devido aos movimentos de

reurbanização e higiene no Brasil, na década de 1940, “[...] a educação das crianças pequenas foi dominada pelas práticas higienistas<sup>3</sup>, a puericultura e a presença de entidades filantrópicas nesses espaços, pois o atendimento dessas crianças não era vinculado à educação, mas à saúde para o combate da mortalidade infantil” (MENDES, 2015, p. 103). Poucas foram as creches criadas fora das indústrias e estas eram instituições filantrópicas que, com o passar do tempo, passaram a receber auxílio financeiro do governo, além de receberem ajuda das famílias ricas como espécie de caridade. Observa-se também que o Plano Nacional de Educação (2001, p. 10) refere-se a este momento da história da educação infantil, citando que a filantropia<sup>4</sup> estava presente e que atendia aos cuidados físicos, de saúde e alimentação.

No caso da França, país em que se registra o surgimento das primeiras creches, esta construção dá-se também vinculada com o processo de industrialização, a inserção da força de trabalho feminina nas fábricas. Essa inserção ocorre de forma precária, em situação pior do que a dos operários homens, pois, as mulheres eram submetidas a baixos salários além da exaustiva jornada de trabalho.

A partir da incorporação da mulher no processo de produção industrial e do abandono e até mesmo maus tratos a que ficavam submetidas às crianças distantes dos cuidados familiares por períodos prolongados, as operárias começaram a deixar seus filhos em estabelecimentos que acolhiam as crianças, sobretudo com duas finalidades uma “[...] moral e uma econômica: moral, no sentido de resguardar certas crianças da rua e da fome por um lado, assegurando-se por outro lado, a finalidade econômica de ter suas mães submetidas ao trabalho fabril incessante [...]” (AGUIAR, 2001, p. 31). Observa-se, assim que a construção do que se denomina na contemporaneidade de educação infantil dá-se a partir de determinantes sociais e econômicos, imbricando-se no desenvolvimento da produção e do próprio capitalismo, desmitifica-se assim, a ideia de bem-estar, pois, apesar de significar para as mães um avanço o fato de ter onde deixar sua prole enquanto trabalhava constitui, também, mais sujeitos sendo explorados, ao inserir-se a mulher na venda de sua força de trabalho e retirar-lhe a possibilidade de permanecer com os filhos.

---

3

Durante a década de 1940, para extinguir as epidemias constantes de febre amarela, peste bubônica e varíola foi colocado em prática um projeto de saneamento básico e reurbanização na cidade do Rio de Janeiro.

4

Foram criadas associações e instituições educacionais para as crianças pequenas aonde as mulheres, em especial as primeiras-damas, as presidiam. Somente mais tarde, o Estado começou a atender esta parte da infância, quando foi criado em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil.

A entrada da mulher no mercado de trabalho aconteceu durante a Revolução Industrial<sup>5</sup>, na Europa. Nestes países o capitalismo e a industrialização deram-se em período anterior se comparado ao Brasil, por exemplo, desse modo exigia-se uma nova organização familiar, conforme nos indicam os estudos de Paschoal e Machado (2009)

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. **O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas.** Desse modo, essa revolução possibilitou a **entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos** (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79, grifos nossos).

Na nova organização social em construção, cujo centro passa a ser o processo de industrialização, a criança passou a ser vista, a ser objeto que necessitava de intervenção, sobretudo pelo fato de que a mortalidade infantil tomava números alarmantes, os acidentes domésticos e a desnutrição eram evidentes. Assim, no Brasil, com a migração de grande contingente populacional para as cidades, ainda no final do século XIX, ocorreram ações isoladas na tentativa de proteção à infância, com o intuito de combater os altos índices de mortalidade infantil.

De acordo com estudos de Faleiros (2011), em 1920 realiza-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tornando as discussões a respeito da proteção social a este segmento mais sistemáticas. Os médicos, filantropos e educadores buscavam discutir qual o caminho para solucionar os problemas relacionados a estes sujeitos.

Desta maneira, atende-se à necessidade da época em que os centros urbanos enfrentavam problemas sociais oriundos do início da organização comercial e industrial, as elites do período exigiam do Estado ações para coibir os acontecimentos a que estavam submetidos à infância e que representavam ameaças no sentido de consolidação do projeto de sociedade que estava em construção, ou seja, o Brasil procurava firmar-se no contexto de desenvolvimento industrial mundial e a miserável situação a que estava exposta a infância configurava-se como empecilho para esse objetivo de inserção no mundo civilizado (COSSETIN, 2012).

Pode-se entender que já nas primeiras décadas do século XX, a implantação de creches e jardim de infância em nosso país tiveram duas tendências: “[...] a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de

---

5

A Revolução Industrial iniciou na Inglaterra no ano de 1760.

combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Com o princípio da industrialização no nosso país e a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, assim como a entrada dos imigrantes europeus no Brasil, iniciaram-se também as contestações dos operários em relação às condições de trabalho, de acordo com Oliveira

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também **creches e escolas maternais para os filhos dos operários**. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83, grifos nossos).

Foi possível perceber que haviam locais destinados para os filhos de pessoas ricas e outro para os filhos de pessoas pobres e, por consequência, a educação era destinada para os filhos dos donos dos meios de produção enquanto que os filhos dos proletários eram objeto de outro tipo de atendimento, conforme aponta Marcílio (1989), a diferenciação

[...] entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizada como ‘menor’, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século (MARCÍLIO, 1989, p. 224).

De acordo com Conceição (2012) as instituições de Educação Infantil em nosso país “[...] são efetivamente implantadas no século XX, pois no século XIX ocorreram de modo isolado a criação das primeiras instituições de atendimento à infância, jardins de infância e creches” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 4). Decorrendo que a fundação das instituições para crianças de 0 a 6 anos denominada “creche” estava destinada à classe operária e “jardim de infância” à classe burguesa, delimitando-se desde daí a distinção por classe social até mesmo ao tratar-se do atendimento à infância. Mendes (2015) aponta que

Pode-se observar, ainda, que em um primeiro momento, as creches foram criadas para abrigar filhos de mães solteiras, posteriormente ocorreu a entrada da mulher no mercado de trabalho

e com isso a necessidade de um local para as mães deixarem seus filhos no período em que estivessem trabalhando. Desse modo, as creches tinham por objetivo acolher os filhos das domésticas que, aqui no Brasil foi uma das primeiras ocupações das mulheres, vindo em seguida a atender também as operárias das fábricas. O trabalho pedagógico desenvolvido tinha como foco central o atendimento via assistencialismo e higiene.

As creches, de acordo com Assunção (2003), “[...] assumem um caráter assistencialista de abrigar, proteger, cuidar do bem-estar da criança. Todavia, sem o compromisso com a prática e formação cultural de seus usuários” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 64). Assim as creches não possuíam cunho pedagógico sistematizado, do que se pode depreender que o brincar, se existia, não tinha em si um sentido de ensino e proposição de aprendizagem e desenvolvimento da criança planejado.

Paschoal e Machado (2009) reforçam que a creche brasileira, desde seus primórdios, tinha cunho assistencialista “No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico” (PACHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Kuhlmann Jr. (2000), com seus estudos sobre a criação e consolidação do atendimento à infância, assevera que

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas **que oferecessem local e alimento para as crianças**. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN, 2000, p. 8, grifos nossos).

Muito provavelmente, nessas instituições deveriam ocorrer situações de brincadeiras, entretanto, como o embasamento pedagógico não estava presente na maioria delas, acredita-se que o brincar intencional, organizado com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena não ocorria, diferentemente do que ocorria nos denominados “jardins de Infância”, dos quais não se pode apontar que tinham no brincar elemento central para educação das crianças, mas, sabe-se que existia a organização de um trabalho pedagógico, educativo.

Essa realidade modifica-se a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir da organização de movimentos sociais reivindicatórios, previu em seu artigo 208, inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Esta previsão foi importante no sentido de garantia, no texto legal, do atendimento de

todas as crianças em creches e pré-escolas. Todavia, o atendimento educacional só foi garantido a partir da promulgação da LDB 9.394 de 1996 que demarcou que o atendimento à criança de 0 a 6 anos estaria sob a responsabilidade do sistema de educação. Isso se altera no que se refere à idade no ano de 2013, quando se assevera no artigo quarto “ I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2016, s/p).

Assim, na atualidade, os centros e escolas que atendem as crianças pequenas – do berçário até a pré-escola – devem seguir o currículo estabelecido em cada município, este, elaborado a partir e considerando os ordenamentos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e ainda buscar o atendimento das metas do Plano Nacional de Educação, documentos que se analisa neste artigo. Desse modo, as propostas e orientações para a educação infantil que devem ser construídas nos municípios a partir da organização dos currículos municipais tem como base e devem seguir ordenamentos, diretrizes nacionais e estarem em acordo com elas.

Para além da previsão legal do brincar nas legislações e, posteriormente, nos currículos é necessário, ainda, que o espaço físico em que se estabelecem os centros de educação infantil possibilitem a realização dessas atividades, instiguem os pequenos alunos. Por outro lado os seus professores devem ter formação pedagógica, suas aulas devem ter planejamento e estratégias que consigam atender as necessidades de sua turma, conforme aponta-se, já no parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 1998, o qual evidencia que

[...] tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados (BRASIL, 1998, p. 13).

Tornou-se necessário que a creche tenha um atendimento não somente de asseio, de higiene e cuidado, mas educacional para que as crianças possam aprender e desenvolverem-se nos aspectos mentais, sociais, físicos, intelectuais e ampliem suas experiências. A criança tem como direito constitucional assegurado uma educação de qualidade, pois ela não é um mini adulto, possui características próprias e deve ser respeitada como criança. A educação de qualidade é entendida não somente como um direito dos pais em terem um estabelecimento para seus filhos, mas para a

criança poder estar, viver, existir, relacionar-se, educar-se e apropriar-se e ser partícipe do mundo da cultura; onde possa ter uma formação completa, por inteiro, e não esmigalhada, nesse ínterim, considerando-se esses pressupostos, é que se entende o brincar como elemento primordial para pensar o trabalho educativo com as crianças pequenas.

Nestas circunstâncias, não se pode deixar de abordar algumas leis brasileiras que servem de base para vários níveis da educação no nosso país e, no caso específico desse artigo, para a etapa da educação infantil. A partir, então, do estabelecimento legal do atendimento à infância por meio da educação infantil e como responsabilidade da educação é que se discute a seguir as legislações nacionais, acima delimitadas, com vistas a apreender como o brincar está ou não presente nestas legislações e apresentam-se teóricos que comprovam a relevância do brincar para a criança.

## AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No presente artigo, delimita-se a análise de algumas legislações educacionais, pois se entende que estas vão engendrar, construir e delinear as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas, na etapa da educação infantil, são elas: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/61 e 9.394/96; os Planos Nacionais de Educação (PNE) nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2010, nas quais interessa, para fins desse artigo, examinar-se o lugar dado para o brincar na educação infantil.

Abaixo, opta-se por quadros para mostrar cada lei educacional brasileira e os excertos existente ou não a respeito do brincar na Educação Infantil, parte-se das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam: LDB 4.024 de 1961 e LDB 9.394 de 1996, em seguida apresenta-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil do ano de 1999 e 2010 e posteriormente os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014.

<b>Legislação</b>	<b>Menção ao Brincar ou brincadeira</b>
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61</b>	Não foi encontrado nenhum excerto que tratasse ou se referisse ao brincar ou brincadeiras na educação infantil.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96</b>	Não foi encontrado nenhum excerto que tratasse ou se referisse ao brincar ou brincadeiras na educação infantil.



<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1999</b>	Não foi encontrado nenhum excerto que tratasse ou se referisse ao brincar ou brincadeiras na educação infantil.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010</b>	Foram encontrados os seguintes excertos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano (p. 29).</li> <li>b. Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas: *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil (p. 31).</li> </ul>
<b>Plano Nacional de Educação 2001-2011</b>	Não foi encontrado nenhum excerto que tratasse ou se referisse ao brincar ou brincadeiras na educação infantil.
<b>Plano Nacional de Educação 2014-2024</b>	Não foi encontrado nenhum excerto que tratasse ou se referisse ao brincar ou brincadeiras na educação infantil.

A análise destas legislações e a constatação de que apenas uma delas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010, faz referência ao brincar demonstra a presença, na educação infantil de duas tendências, quais sejam: pode indicar, por um lado, a não consideração do brincar como elemento central no trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças e, por outro, uma mudança conceitual ainda em construção evidenciada pela inserção, apesar de modesta, do brincar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010.

Essas duas tendências, podem refletir tanto, no caso específico da primeira, o apego apenas aos aspectos de cuidado que devem ser dispensados às crianças, vinculando-se, ainda, à práticas e a

concepções de infância provenientes do passado, como também, em relação à segunda tendência, o fato do brincar ser mencionado de maneira tão breve nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010 e nem sequer aparecer no Plano Nacional de Educação do ano de 2014, pode ser indicativo da concepção de educacional infantil como período preparatório para o ensino fundamental, assim o brincar não teria espaço, por ser considerado perda de tempo. Todavia, conforme se infere anteriormente, a presença, mesmo que breve, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010, sugere a consideração do brincar como elemento integrante do trabalho pedagógico na educação infantil, revelando um processo que ainda está em construção no Brasil a observância do brincar como central para a criança pequena.

No transcorrer das leituras realizadas, percebe-se que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) ao apresentarem os dois eixos a nortear a construção de currículos para esta faixa etária, os estabelecem como *interações e brincadeiras*. Entretanto, o documento acaba por não defini-los claramente no decorrer de seu texto, pautando-os por vezes na experimentação livre da criança, deixando abertas possíveis interpretações (ARCE, 2013, p. 17-18).

A educação infantil é tempo e espaço de ciência e aprendizagem, momentos em que os pequenos devem imitar bons exemplos, dialogar, desenvolver a atenção, a memória, a criação e conseguir organizar o pensamento, isto pode e deve ser realizado por meio do brincar, em que o professor não é expectador da brincadeira, mas, é partícipe que nestes momentos tem um espaço privilegiado de observação e análise que servirão para o repensar sobre seu próprio planejamento. É nesta idade que a firmeza, a altivez, a autonomia são e devem ser potencializadas e, é por meio do brincar que os pequenos a desenvolvem.

A brincadeira deve estar presente no cotidiano do trabalho pedagógico com a criança, que ela tenha prazer ao realizá-lo, podendo ser individualmente ou no coletivo, para poder aprender, se desenvolver e expressar seus sentimentos, conseguir autonomia e reivindicar novos papéis sociais, provenientes da aprendizagem que se reflete no seu desenvolvimento psíquico. Condizente com Kishimoto (2010) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). A nesta mesma perspectiva Arce (2013) evidência que a brincadeira oferece a possibilidade do “[...] desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos. Mas, para

isso, suas raízes sociais devem estar bem firmes, afinal é do mundo em que vive e de sua relação com o mesmo que a criança retira os motivos e conteúdos de sua brincadeira” (ARCE, 2013, p. 24).

A criança pode imitar as ações dos adultos em suas brincadeiras, mas são ações experimentadas por ela que chamam a atenção para compor sua diversão e entretenimento, sendo muito próxima das situações reais por ela vivenciadas “[...] concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1991, p. 63). Esta situação imaginária apresentada por Vygotsky, que a criança cria por meio da brincadeira é que vai possibilitar a busca por seu espaço no mundo, enquanto humano, e reivindicar novos espaços sociais, por meio do desenvolvimento de sua psique.

De acordo com Mukhina (1995) o brincar, ou em suas palavras, o jogo dramático, faz com que a criança satisfaça seus desejos de convivência com os adultos, pois neste brincar ela reproduz relações e atividades de trabalho dos adultos por meio do lúdico e desse modo, o brincar, o jogo é que “[...] origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (MUKHINA, 1995, p. 155).

Vygotsky (1991) já evidenciava essa possibilidade:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Um erro muito comum nos diálogos é o senso comum de que o brincar é instintivo da criança, isto é, que a criança já nasce sabendo brincar e, desta forma, não há a necessidade da mediação de um adulto neste processo. Pode-se notar tanto na fala da Kravtsova e Kravtsov (2012) “[...] as necessidades e a vontade não são instintivos, eles são frutos de estímulos fornecidos pelo ambiente e pelos adultos”, (apud ARCE, 2013 p. 21), com o que concorda Kishimoto (2010)

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Neste sentido, Arce (2013), assevera que

A brincadeira, bem como as relações sociais não ocorrem de forma natural, espontânea, elas são fruto de uma construção cotidiana. Assim o sendo, suas condições de vida,

educação e, principalmente, as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam constituem-se em partícipe fundamentais para que a brincadeira e relações sociais se corporifiquem (ARCE, 2013, p. 26).

Assim, há a necessidade de estimular diariamente esta criança pequena, para que o brincar, a brincadeira, o jogar se torne rotina, e tratando-se da educação infantil está é uma tarefa inerentemente sob a responsabilidade do professor que deve, conforme Kishimoto (2010), introduzi-la, incentivá-la durante todo o período da educação infantil sendo e o brincar a atividade principal do dia a dia da criança, isto é extremamente importante

[...] porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

É indispensável mencionar o papel do adulto nesta interação com o brinquedo ou jogo, pois o adulto constitui esta relação e é por meio dele que este processo se inicia. Por isso, não se deve elaborar qualquer aula, fazer de qualquer jeito, ou, por outro lado, tornar a educação infantil apenas o período preparatório para o ensino fundamental em que em algumas vezes ocorre a antecipação dessa etapa de ensino já na educação infantil. Entende-se que a etapa da educação infantil vai além de simples cuidados de limpeza e higiene, é a formação da consciência e identidade destas pequenas crianças. Oportuno o excerto de Arce (2013) A interação com os adultos é, portanto, responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social desta criança; pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se construir e se colocar no mundo. Kishimoto (2010) corrobora

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

O profissional ou adulto que cuidar da criança, deve criar uma rotina e inserir o brincar, pois desta forma estará estimulando o aprendizado e o desenvolvimento infantil. É por meio do brincar que a criança interage com o mundo: aprende, descobre, se encanta, cria, atua no mundo como o adulto faz.

A partir do apresentado, lamenta-se, e provoca-se para discussão que deve ser realizada para além dos limites desse artigo, quanto à necessidade das legislações educacionais apropriarem-se da especificidade da educação da criança pequena, apresentando em seu conteúdo a consideração do brincar como elemento indispensável ao tratar-se desta etapa, visto que, conforme aponta-se, são essas legislações que engendram a construção dos currículos para a educação infantil, assim como, os projetos político-pedagógicos das instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo visou-se discutir acerca das legislações educacionais para a educação infantil tendo como foco central apresentar como o brincar está presente ou não nas referidas legislações e, para além disso, apresentar a partir de teóricos que pesquisam a temática a relevância do brincar nesta etapa da escolarização.

Observou-se a partir dos estudos e pesquisas realizadas que nas legislações selecionadas, quais sejam: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dos anos de 1999 e 2010, os dois últimos Planos Nacionais de Educação nº 10.172 do ano de 2001 e nº 13.005 do ano de 2014 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 do ano de 1961 e 9.394 do ano de 1996, a menção ao brincar na educação infantil só está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010, evidenciando a subalternidade de elemento indispensável para o trabalho pedagógico na educação infantil e, para, além disso, podendo influenciar na construção de currículos e projeto políticos-pedagógicos que também desconsiderem esse aspecto para a formação infantil, o que pode refletir-se também no trabalho do professor.

A escola como é cenário de constantes alterações, faz-se necessário visualizar alguns marcos que engendraram/engendram os rumos do trabalho pedagógico a ser realizado na etapa da educação infantil no sentido de pensar o aprendizado e o desenvolvimento da criança pequena, assegurando-se para isso o direito de brincar.

A importância de fazer-se a investigação de como as legislações apresentam ou não a questão do brincar na educação infantil, situa-se nos pressupostos de teóricos que evidenciam o brincar como atividade por excelência para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, B. C. L. de. **A Instituição Creche: apontamentos sobre sua história e papel.** Acessado em 17 de julho de 2016, em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/133/181>

ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

ASSUNÇÃO, M. L. V. da. **Creche: assistencialização ou educação?** Um estudo de caso em Pires do Rio-GO. Revista Poiésis, número 1, vol. 1 pp. 63-75, janeiro/dezembro 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Lei nº 9.131, de 07 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.

CONCEIÇÃO, C. M. C. **Creche, assistência e infância: a educação infantil em Francisco Beltrão/PR na década de 1980.** Acessado em: 26 de julho de 2016, <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3177/45>.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário.** Dissertação de Mestrado em Educação, Cascavel: UNIOESTE, 2012. 190 f.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e Processo Político no Brasil.** In: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

KUHLMANN JR. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação: RJ, 2000. Nº 14, Mai/jun/jul/ago.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MENDES, S. de L. **Tecendo a História das Instituições do Brasil Infantil**. Revista Saberes: RN, v. 1, n. 11, Fev 2015, 94-100.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Campinas, SP: Revista Histedbr on-line, n. 33, p. 78-95, mar.2009

VYGOTSKY L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY L. S. **A formação Social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.