

Unidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Faculdade de Educação - FaE  
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - DOCEI

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA VISÃO DE UMA PROFESSORA DE  
CRIANÇAS DE QUATRO ANOS**

Rosângela de Alvarenga

Belo Horizonte  
2013

Rosângela de Alvarenga

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA VISÃO DE UMA PROFESSORA DE  
CRIANÇAS DE QUATRO ANOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo.

BELO HORIZONTE  
2013

**ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOCEI/FaE/UFMG**

Aos 30 dias do mês de Novembro do ano de 2013, realizou-se na sala de Teleconferência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação pública de monografia intitulada “**O papel das brincadeiras na visão de uma professora de crianças de quatro anos**” da aluna Rosângela de Alvarenga, matrícula na UFMG nº \_\_\_\_\_. A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes professores: Vanessa Neves, Luciana de Oliveira. Orientadora, Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo. Os trabalhos iniciaram-se às \_\_\_\_ horas e \_\_\_\_ minutos com a síntese da monografia feita pelo(a) aluno(a). Em seguida, a Comissão Examinadora fez uma arguição pública ao (à) candidato (a). Terminadas as arguições, a banca se reuniu, sem a presença do (a) candidato (a) e do público, para fazer a avaliação final da apresentação pública da monografia. Em conclusão, a Comissão Examinadora considerou a monografia \_\_\_\_\_ (APROVADA ou REPROVADA). O resultado final foi comunicado ao (à) candidato (a) e ao público, devendo o (a) aluno (a) encaminhar à Secretaria do Curso a versão final da monografia. Nada mais havendo a tratar, eu, \_\_\_\_\_, secretária do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes.

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2013.

Aluna - \_\_\_\_\_

Professor (a) Orientador (a) - \_\_\_\_\_

Professor (a) - \_\_\_\_\_

Secretária do Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil – FaE/UFMG

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ALVARENGA, Rosângela de

O papel das brincadeiras na visão de uma professora de crianças de quatro anos . Rosângela de Alvarenga;  
Orientadora Profa. Dra. Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo — Belo Horizonte — MG, 2013.

Monografia (Especialização) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Na Educação Infantil – DOCEI.

(LC HV– a preencher pela biblioteca)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de paz e forças inesgotáveis.

Aos amigos que me impulsionaram, apoiaram-me e estiveram ao meu lado todos os momentos de angústias e alegrias.

Aos meus pais e irmãs, por acreditarem em meu potencial.

À professora Maíra Tamayno de Melo Dias Azevedo, meu porto seguro e meu caminho para a concretização do trabalho.

À escola, à professora e às crianças que tornaram possível esta pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o papel das brincadeiras no cotidiano das crianças de quatro anos na visão de uma professora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e possibilitar uma intervenção na sua prática pedagógica. Os pressupostos teóricos desse estudo baseiam-se nas concepções de Lev Semionovich Vygotsky (2008) e Tizuko Morchida Kishimoto (2010). Para esses autores a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade da brincadeira, pois o brincar é o elemento de aprendizagem, que possibilita a exploração do meio e a interação com o outro, constituindo assim seu desenvolvimento. Esta pesquisa teve a participação de crianças de quatro anos e da professora regente dessa turma. A metodologia de trabalho ancora-se na pesquisa ação, que possibilita através de estudos e exploração à compreensão e conscientização das práticas realizadas no cotidiano, possibilitando mudanças e melhorando o contexto pesquisado. Realizou-se observações no cotidiano da turma, com foco nos momentos em que as crianças brincavam. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: anotações, fotos, filmagens e entrevistas com a professora e os alunos. A partir dos dados coletados, percebeu-se que, em seu discurso, a professora tem conhecimento dos estudos que compreendem a brincadeira como recurso fundamental para o desenvolvimento da criança, entretanto, sua prática revelou que a brincadeira ocupava outro lugar. O brincar na sala de aula acontecia nos momentos em que a professora precisava se dedicar à organização do trabalho e da rotina. Nesse sentido, elaborou-se um plano de intervenção, com o objetivo de levar a professora a perceber a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança. Ao final do estudo, concluiu-se que a observação das brincadeiras nos diversos momentos e espaços da escola, as atitudes dos profissionais, frente a essas situações, são fontes importantes para reflexão e possível forma de começar a modificar a própria prática. A criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e, principalmente, incentivo. Tudo isso tem sua influência na mediação da professora e deve ser levado em consideração.

**Palavras - chave:** papel das brincadeiras, visão da professora.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate the role of playing games in the daily lives of 4-year-old children in the view of a teacher from a Municipal Unit of Early Childhood Education - *Unidade Municipal de Educação Infantil* from Belo Horizonte and enable an intervention in her pedagogical practice. The theoretical assumptions of this study are based on the ideas of Lev Semionovich Vygotsky (2008) and Tizuko Morchida Kishimoto (2010). According to these authors, children develop themselves mainly through the activity of playing games, because this activity is the element of learning, which enables the exploration of the environment and interaction with each other, thus constituting their development. This research had the participation of 4-year-old children and the teacher leading this class. The work methodology is founded on action research, which enables through studies and exploration the understanding and awareness of the practices performed in their everyday life, making changes possible and improving the researched context. Observations were carried out in the everyday life of the class, focusing at the moments when the children played. Data collection instruments used were: notes, photographs, footages and interviews with the teacher and students. From the data collected, it was possible to realize that in her speech the teacher is aware of the studies that comprehend children's plays as a fundamental resource for children's development. However, her practice revealed that the games occupied another place; her daily practices did not match her speech. The playing time in the classroom occurred in the moments when the teacher needed to dedicate herself to the organization of her work and routine. In this sense, an intervention plan with the goal of making the teacher realize the importance of playing games in children's development process was developed. At the end of the study, it was possible to conclude that the observation of the children's plays at different times and spaces of the school and the attitudes of professionals facing these situations are important sources for reflection and a possible way of starting to modify her own practice. Children have the right to play and understand them as a subject of rights is to provide them a quality playing time and that includes time, space, materials, teacher training, and especially encouraging. All this has its influence in the teacher's mediation and should be taken into consideration.

**Keywords:** children's play role, teacher's view.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 –	Fachada da escola	33
Foto 2 –	Sala de aula	33
Foto 3 –	Biblioteca	34
Foto 4 –	Pátio de recreação	35
Foto 5 –	Crianças brincando de faz de conta	47
Foto 6 –	Crianças brincando com massinha	49
Foto 7 –	Crianças brincando de personagens de desenho animados	50
Foto 8 –	Pesquisadora brincando com as crianças de faz de conta	52
Foto 9 –	Pesquisadora brincando de corre cutia com as crianças	54
Foto 10 –	Pesquisadora brincando de passar anel	55
Quadro 1 –	Levantamento bibliográfico – consulta aos sites BDTD e Scielo	19
Quadro 2 –	Pertença étnica dos alunos	36
Quadro 3 –	Rotina da sala 03	38

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Justificativa</b>	<b>12</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>15</b>
<b>1.4</b>	<b>Breve história sobre a educação infantil</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>A importância do brincar para o desenvolvimento infantil</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>3</b>
<b>3.1</b>	<b>Escolha do campo de pesquisa</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização da Escola</b>	<b>32</b>
<b>3.3</b>	<b>Práticas desenvolvidas na escola</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS E AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA SOBRE A INSTITUIÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para apresentar este trabalho, inicialmente, explicitarei os motivos que me levaram a escolher o tema de estudo: O papel das brincadeiras na visão de uma professora de crianças de quatro anos. Formei-me em Magistério em 1983, última filha de uma família negra com seis irmãos, três meninos e três meninas, estudei até a quarta série em escola estadual. Naquele tempo, a oferta de escola de quinta à oitava série e segundo grau era muito pequena. Fui privilegiada na família e estudei em escola particular, graças às mãos da minha mãe, que era lavadeira.

Em 1984, comecei a trabalhar em uma Organização não governamental, que funcionava como Creche na região da Pampulha no município de Belo Horizonte em Minas Gerais. Essa instituição oferecia atendimento a crianças de zero a seis anos e adolescentes até quatorze anos. Nesse período, as instituições não exigiam que seus profissionais tivessem curso de magistério ou qualquer formação, era necessário somente ter “jeito” com crianças. Trabalhei em sala de aula durante algum tempo e depois passei para a Coordenação da instituição. Durante esse tempo, participei de vários cursos que nos eram oferecidos dos órgãos conveniados como: Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundo Cristão para Crianças e muitos outros que ajudavam na capacitação dos Funcionários da Creche. Com essa vivência, expandiu-se minha visão no exercício do trabalho, pois até então a ênfase da instituição era no cuidar. Comecei a refletir sobre a importância do aspecto educativo da educação de crianças e fui ampliando o meu olhar sobre as mesmas, uma vez que o movimento que acontecia em encontros e reuniões nos convidava a pensar no desenvolvimento integral da criança. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 29, a Educação Infantil:

(...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O artigo 30 afirma que a Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Percebemos que um grande avanço se firmou com a definição de Educação Infantil em rede nacional, sancionada como lei a atribuição de responsabilidade aos municípios sobre a Educação Infantil, juntamente com a união e os estados. Dessa forma, os municípios têm a responsabilidade de autorizar, supervisionar e credenciar as instituições de ensino, particulares ou públicas. A partir dessa reflexão, passei a caminhar entre teorias e práticas, em

um caminho não dominado ainda pelas instituições, passei a analisar minhas práticas no cotidiano da escola. Com isso, fui sentindo a necessidade de buscar mais informações, que eram necessárias na condução do meu trabalho e comecei a estudar Pedagogia. Em 2005, formei-me, dando mais um passo ao conhecer professores interessados e que nos despertavam e nos convidavam a reflexões frente aos desafios de cada dia na Creche. Então ingressei num mundo de estudos, buscando a cada dia conhecimentos novos, para dar base ao trabalho e aprender concepções que ainda desconhecia. Pesquisando meios de trabalhar com práticas melhores e diferentes modos de possibilitar aprendizagens, pois de acordo com Paulo Freire (1996).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Nesse curso, encontrei caminhos, respondi perguntas e, através de estudos, somei conhecimentos. Cresci, questionando, criticando pesquisando e avaliando. Com isso, meu olhar na educação e no desenvolvimento das crianças foi se modificando, tomando outra forma. Comecei a observar a criança como um todo, como um sujeito em sua totalidade, um ser social, nos ambientes da escola, seu posicionamento, suas vontades, suas afirmações e a bagagem que trazem. Nas atividades realizadas, o que mais me chamava e ainda me chama a atenção é a possibilidade de nos mostrarmos, através da expressão, corporal, da linguagem, do olhar. Principalmente nos risos, choros e nas brincadeiras que as crianças traziam para a escola — o que brincam, como brincam, o que retratavam ou queriam mostrar. No que tange às experiências de cada indivíduo no seu processo e o significado que cada um tem dessa realidade, a partir da experiência de cada um, o que ele traz o que vive. Quando surgem algumas brincadeiras: “bandido”, correndo dos colegas e se escondendo. De escola, professora, super-herói, dentre muitas outras brincadeiras.

Até 2012, trabalhei também com adultos com necessidades especiais, em oficinas profissionalizantes de papel artesanal. O brincar sempre esteve presente em meu trabalho, pois tirávamos a tensão brincando, rindo, dançando. Colocando na brincadeira todo prazer, felicidade, através dela, soltávamo-nos, relaxávamos e depois voltávamos ao trabalho.

Nos últimos anos, tenho atuado como coordenadora pedagógica em uma creche conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte e como professora de Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei), ambas na região da Pampulha. Com as

experiências do dia a dia, meu olhar sempre esteve voltado para as brincadeiras das crianças. Elas trazem para a escola as brincadeiras que aprendem em casa, na rua, e passam a brincar também daquilo que são ensinadas na escola. De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCEI):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim entendo a importância da escola como um espaço agradável, com práticas pedagógicas que possam favorecer o brincar de uma maneira que permita o desenvolvimento pleno da criança.

A partir dessas experiências da minha vida profissional, as crianças têm me convidado à observação e à reflexão sobre brincadeiras, juntamente com a prática do professor infantil, que às vezes trazem algumas inquietações, uma vez que as brincadeiras são colocadas, na maioria do tempo, em segundo plano na elaboração de atividades no cotidiano escolar.

## **1.1 Justificativa**

As concepções de Educação Infantil que estão sendo construídas no decorrer da história têm afirmado ou tomado de empréstimo as ideias propostas por teóricos dos séculos XIX e XX, que eram a de basicamente inserir as crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e no exercício de habilidades e funções bem específicas.

À espera que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída de forma gradual no decorrer da história do capitalismo, a ela é designado um ofício próprio nas instituições de Educação Infantil, transformado a pré-escola numa espécie de grande brinquedo educativo.

Com a revolução industrial, novas ocupações foram surgindo em consequência de novos trabalhos, houve mudanças no ambiente familiar. A família passou constituída por pai e mãe trabalhando, surgiu a necessidade de ajuda para cuidar das crianças que, desde muito novas, passaram a frequentar creches e escolas durante o dia inteiro enquanto os pais se

ausentavam para o trabalho. Em contrapartida, começou a haver a conquista por um espaço diferenciado para a criança dentro da família nuclear e da vida urbana nascente. As primeiras pedagogias científicas e o estudo aprofundado do desenvolvimento infantil desde o final do século XIX modificaram, ainda mais, o sentido da brincadeira na educação e sua aceitação social.

A constatação e valorização da brincadeira, considerada atividade espontânea da criança, ajudaram e também estimularam a criação de uma criança brincante. A teoria psicológica de desenvolvimento de Lev Semionovich Vygotsky contribuiu para a constituição de uma criança definida socialmente pelo não trabalho e pelo brincar ativo.

A escola teve de se adaptar às várias inquietudes e, já no período após segunda guerra mundial, ocorre uma mudança na concepção da criança. Surge uma preocupação com a Educação Infantil, estudiosos e teóricos como Frederich Fröebel (1782-1852) defendiam a ideia de que educar o homem seria possibilitar o desenvolvimento e, principalmente, a criatividade e a liberdade de expressão. Ele criou a primeira instituição de infância, movido pela convicção de que residia nos primeiros anos de vida a chave do sucesso ou fracasso no desenvolvimento do homem. É com ele que o jogo passa a fazer parte da educação infantil, é compreendido como objeto e ação de brincar e inclui as características de liberdade e espontaneidade.

Posteriormente, cria-se o debate sobre a ausência da interferência do professor na escola infantil. Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 18), "discute-se a adequação do jogo livre proposto por Froebel. As interpretações apontam para a necessidade de um jogo controlado como suporte da ação docente. Assim, nasce o jogo educativo: mistura de jogo e de ensino".

Kishimoto (2010) afirma que o educador pode potencializar situações de aprendizagens mediante o jogo, desde que mantenha as condições para que a brincadeira aconteça como a ação intencional da criança para brincar.

Porém é notável, nas últimas décadas, a tendência das pré-escolas a utilizarem materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins encontram-se no próprio material, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças.

Dessa maneira, grande parte das escolas vem didatizando a atividade lúdica das crianças, devido a pouca formação e ainda pela dificuldade pessoal de seu corpo docente, restringindo-a a situações repetidas, mediante a utilização de brinquedos, jogos, desenhos coloridos e músicas ritmadas, bloqueando a organização independente das crianças para a

brincadeira, como se sua ação simbólica apenas servisse para exercitar e facilitar (ao professor) a transmissão de certa visão de mundo, definida, numa primeira instância, pela escola.

A instituição de Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, social, motor, intelectual, moral e psicológico visando uma aprendizagem de qualidade.

Assim, na Resolução nº5/2009/CEB/CNE, Artigo 3º, define-se:

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

Essa orientação é pautada no respeito à individualidade e especificidade própria dessa fase, em que o cuidar e o educar caminham juntos na construção de crianças sujeitas de direitos e deveres.

No que se refere às formas como essas crianças aprendem e se desenvolvem, as DCNEI (2009) definem que as interações e brincadeiras devem se constituir em eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Trazem uma concepção sócio-interacionista desse processo, destacando às interações crianças e seus pares e com os adultos. Entende-se também na necessidade de ações intencionais dos profissionais para o desenvolvimento das crianças através do lúdico, brincadeiras que propiciem o desenvolvimento.

A partir disso, considera-se que todas as atividades realizadas são direcionadas às crianças. Entretanto, pude observar, em diferentes escolas em que atuei como docente e na coordenação pedagógica, que a brincadeira e o contato com o brinquedo muitas vezes acontecem em momentos não planejados, apenas como passar do tempo. Enquanto as crianças brincam, o professor realiza outras atividades, organiza o seu material, planeja aulas, faz anotações para a elaboração de outras atividades.

Nesse sentido, na instituição em que atuo como professora desde 2012, foi possível perceber que, embora a importância do brincar estivesse presente no discurso teórico dos demais professores, nas práticas pedagógicas do cotidiano, as brincadeiras aconteciam, de acordo com os horários disponíveis, e não eram evidenciadas e planejadas com cuidado e intencionalidade. Penso ser necessária uma consciência maior por parte desse profissional com base em uma visão mais ampla acerca do lugar da brincadeira na educação infantil.

Com isso surgiu o interesse em refletir sobre o papel das brincadeiras na prática do professor infantil. Penso que este trabalho pode fornecer subsídios para reflexão e melhoria da qualidade das práticas pedagógicas diárias nas instituições de Educação Infantil, pois, de acordo os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), "brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia" (BRASIL, RCNEI,1998, vol. 2, p. 22). Com as brincadeiras, o espaço escolar se torna mais agradável, prazeroso, de forma a possibilitar, às crianças, pequenas vivências e experiências na relação com o outro, interagindo com o grupo, favorecendo assim a formação de sujeitos mais capazes de enfrentar os desafios da atualidade. É imprescindível propiciar situações que favoreçam a capacidade de criar, uma vez que a brincadeira é um meio favorável para que isso aconteça. Para que seja possível brincar, é necessário que a criança aproprie-se das questões de sua realidade, para, então, conferir novo sentido às mesmas. "Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada." (vol. 1, p. 27).

A partir de tal discussão, percebe-se que o contexto atual aponta para a necessidade de uma maior reflexão sobre as práticas educativas e a formação de professores na Educação Infantil, em particular no que se refere às apropriações relativas ao brincar nesse nível de ensino. Diante da motivação para a realização desse trabalho, defendemos que esse se justifica pela necessidade de explicitar os conflitos e as tensões vividas pela Educação Infantil em torno do brincar.

## **1.2 Objetivo Geral**

Dessa forma, faz-se necessário problematizar essa questão, por meio de pesquisa e reflexão constante. Para isso o Objetivo Geral deste trabalho é fomentar uma discussão acerca da seguinte pergunta: Qual é o papel das brincadeiras na visão da professora no cotidiano das crianças de quatro anos em uma Umei?

## **1.3 Objetivos Específicos**

Este estudo toma como ponto de partida os seguintes Objetivos Específicos:

- Investigar o papel das brincadeiras na visão da professora;
- Identificar os momentos possibilitados pela professora para que as crianças brinquem;



- Observar como se caracteriza a intenção da professora junto com as crianças em situações específicas;
- Analisar a importância do brincar no cotidiano das crianças de quatro anos na visão da educadora de uma Umei.

#### 1.4 Breve história sobre a educação infantil

No Brasil, a história do surgimento das instituições de educação infantil iniciou-se na década de 70 do século XX, pelas mulheres em Belo Horizonte e nas periferias de outros centros urbanos brasileiros, na luta pela criação de creches comunitárias, como um espaço para o atendimento de seus filhos, com vistas à necessidade cada vez maior de participação da mulher no mercado de trabalho. Motivações que levaram as mulheres a reivindicar um atendimento aos seus filhos, alimentada pela perspectiva de melhores condições de vida às novas gerações. Começaram, então, a surgir creches e pré-escolas, que garantiriam a proteção às crianças enquanto suas mães trabalhariam.

Na década de 80, são expressas em forma de leis conquistadas para a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA/1990), A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 1990), A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), a Resolução Câmara de Educação Básica 1/99 (BRASIL, CEB, 1999), que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 1999) em complemento passam a reconhecer o direito dos bebês e das crianças pequenas ao atendimento educacional numa instituição pública educativa fora do lar. Logo após essa conquista, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN 9.394/96, art.29, e Resolução CEB 1/99, art. 3º, III). Com isso, surge uma nova função para Educação Infantil, em que educar e cuidar são aspectos indissociáveis, conforme o RCEI (1999).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Para o oferecimento dessa educação contemplada no RCEI, é necessário um profissional adequado ao perfil e um espaço educacional que possa proporcionar este direito a criança. Nessa trajetória, a Educação Infantil começa a fazer parte no sistema da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em convênios com creches, atendimento em turmas de Educação Infantil em escolas municipais, Umeis. Isso foi um longo processo, as Umeis só surgiram mais tarde. Durante muito tempo, as creches eram conveniadas. Nessa trajetória, posso citar o empenho do Movimento de Luta Pró-Creche, que foi criado para reivindicar junto ao poder público, fazer valer o direito à educação das crianças de zero a seis anos hoje expressas em leis. Belo Horizonte vem trilhando um caminho de atendimento destinado às crianças pequenas, seja em creche conveniada, Umeis ou turmas de Educação Infantil em escolas municipais. Hoje, nessa organização, está presente o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil, ainda em fase de complementação, mas em pleno exercício e uso, organizado e escrito com a participação também do coletivo escolar, onde todos podem apontar caminhos.

Para uma educação de qualidade, temos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, criado para direcionar um caminho para a construção de um trabalho pedagógico e social significativo. É um instrumento de apoio ao trabalho, com critérios, padrões básicos para que a instituição de atendimento às crianças possa desenvolver um trabalho aceitável dentro das configurações desse documento.

Não podemos separar o processo de socialização, os valores, a ética, a cidadania, pois eles hoje acontecem na escola, na família, na comunidade e na sociedade. A dimensão desse quadro exige um olhar, de toda a sociedade e um posicionamento dos educadores, na interação das crianças como sujeitos de direitos, sócio-históricos, que se desenvolvem na interação com o outro.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1 A importância do brincar para o desenvolvimento infantil**

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico nos sites da BDTD<sup>1</sup>, e Scielo<sup>2</sup>. A seguir apresentamos, no quadro 1, os trabalhos encontrados que trazem contribuições para o nosso estudo.

---

<sup>1</sup> Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2013).

<sup>2</sup> Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet (SCIELO, 20013).

**Quadro 1 - Levantamento bibliográfico – consulta aos sites BDTD e Scielo**

TÍTULO/ AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA/ INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
<p>Tese - <i>Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.</i></p> <p>Vanessa Ferraz Almeida Neves</p> <p>2010</p>	<p>Abordagens da sociologia da infância (Corsaro, 2005) e da etnografia interacional (Castanheira, Crawford, Dixon e Green, 2001).</p>	<p>Pesquisa etnográfica, observação participante.</p> <p>Os dados da pesquisa incluíram anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e crianças; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas.</p>	<p>Evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.</p>
<p>Dissertação - <i>Compreensão de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis.</i></p> <p>Graciele de Souza Colling - 2010</p>	<p>Abordagem da sociologia da infância (Corsaro, 2002), estudos de Sarmiento (2004), Tardif (2002), Pimenta (2000) e Cruz (2010).</p>	<p>Pesquisa qualitativa.</p> <p>Foi realizada a Coleta de dados junto a onze professoras por meio de entrevistas estruturadas, gravadas e transcritas com perguntas previamente elaboradas.</p>	<p>Os resultados apontam que as professoras compreendem o faz de conta das crianças como sendo a principal atividade no cotidiano institucional, contemplam as brincadeiras de faz de conta no seu planejamento, porém, a brincadeira de faz de conta por vezes é utilizada pelas professoras como recursos, formais de aprendizagem de conteúdos, . O faz-de-conta das crianças para as professoras também é visto como mera imitação e não como reprodução interpretativa do universo dos adultos.</p>

Continuação...

TÍTULO/ AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA/ INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
Dissertação – <i>Brincadeira e Aprendizagem: Concepções docentes na Educação Infantil.</i> Scheila Thais LudkeNetzel – 2012	Epistemologia de Jean Piaget ( 2010) Centrado na obra: A formação do símbolo na criança.	Entrevista clínica semi-estruturada, inspirado no método clínico Piagetiano. Observação em sala de aula e entrevista com seis professores.	Concluiu-se que as professoras relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas principais: a primeira caracteriza-se pelo ensino de conteúdos através dos jogos e a segunda pela aprendizagem de boas condutas e socialização.
Dissertação - <i>Um olhar sobre o educador da Infância: o Espaço do brincar corporal na prática pedagógica.</i>  Diana Camargo- 2011	Estudos de Janet Moyles ( 2006) e Michael Foucault ( 2007)	Pesquisa qualitativa descritiva. Os dados foram coletados através de observação, questionário e entrevista com vinte e uma educadoras de pré escola.	A partir dos dados analisados, considerou-se que o brincar integra a prática pedagógica da educação num contexto de atividade livre, fragmentada e de frágil fundamentação teórica no trabalho do educador, dificultando a articulação do ato do brincar com as demais atividades pedagógicas do cotidiano escolar.
Dissertação - <i>A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção.</i> José Ricardo Silva - 2012	Teoria Histórico cultural Elkonin ( 2009) Leontiev (19780 Vygotsk(2008b, 2009, 2010b)	Pesquisa - intervenção fundamentada em Castro e Besset (2008). Como instrumento de coleta de dados foram realizadas: a observação em uma turma de crianças de três anos e entrevistas com diretora, coordenadora e professora da turma.	Concluiu-se que as brincadeiras estavam presentes na rotina da creche e nas propostas das educadoras, porem percebeu-se que a sua valorização estaria somente no discurso, pois não havia reflexo na prática.

Continuação...

TÍTULO/ AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA/ INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
<p>Dissertação - <i>Reflexões acerca do brincar na educação infantil.</i></p> <p>Mariana Stoeterau Navarro 2009</p>	<p>Brougère ( 2001,2002) e Teoria de Vygotsky (1989, 1998 2006, 2007)</p>	<p>Pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Observação do cotidiano de uma turma de uma instituição pública de ensino infantil durante dois meses. Entrevista com a professora.</p>	<p>A autora percebeu que a inserção do brincar na rotina da criança na escola é feita muito em função da compreensão ou importância dada ao mesmo pela professora. Nesta pesquisa as autoras se depararam com uma professora consciente da importância da brincadeira, mas uma escola que ainda precisa entender e incentivar o brincar.</p>
<p>Dissertação- <i>A Rede Pública Municipal de Educação Infantil Iratiense e o Lúdico: O olhar das profissionais</i></p> <p>Nájela Tavares Ujje – 2009</p>	<p>Cunho filosófico e sócio-antropológico. Florestan( 1947), Huizinga( 19980) Benjamin( 2002) Brougère( 1998,2004<sup>a</sup>,2004b) Friedman(1996,2004) Kishimoto (1990,1994,1996,1997,2002,2007)</p>	<p>Pesquisa qualitativa , numa abordagem multireferencial. Foram realizadas análise documental, coleta de dados e entrevistas.</p>	<p>Concluiu-se que o elemento lúdico, tem presença garantida na legislação educacional infantil nacional, entretanto, não ganha materialidade na proposta educativa e pedagógica Municipal, por uma fragilidade construtiva da rede e dos profissionais implicados com a educação infantil pesquisada.</p>
<p>Artigo - A Importância do Brincar na Educação Infantil</p> <p>Carla Duffles Teixeira Aranega, Cláudia Perez Nassim e Ana Lúcia de Magalhães Leal Chiappetta 2006</p>	<p>Aportes teóricos de Vygotsky ( 2001) Kishimoto ( 2001) e Wajskop (1995)</p>	<p>Pesquisa quantitativa, foi realizada a aplicação de um questionário fechado em cada uma das escolas, respondido individualmente pelos professores da educação infantil, das redes particular e pública.</p>	<p>A partir das informações colhidas nos questionários, foi possível concluir que não houve discrepâncias no que diz respeito à noção da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, entre educadores infantis de escolas públicas e escolas particulares.</p>

Continuação...

TÍTULO/ AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA/ INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS
<p>Artigo - Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades</p> <p>Alysson Massote Carvalho, Maria Michelle Fernandes Alves e Priscila de Lara Domingues Gomes Maringá - 2005</p>	<p>Aportes teóricos Wajskop (1995) Kishimoto(1997) Veasconcellos( 2000)</p>	<p>O modelo de investigação utilizado foi do tipo exploratório-descritivo, usando como recursos metodológicos a filmagem das crianças em situação de recreação livre nas instituições e entrevistas com os educadores.</p>	<p>Os principais resultados indicam que a estrutura da instituição educativa influencia o comportamento de brincar de seus educandos. Verificou-se também que existe uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a visão e a prática dos profissionais. Esses resultados demonstram que é necessária uma articulação entre o projeto pedagógico, as práticas do currículo formal e o brincar.</p>
<p>Artigo - Brincar e mediação na Escola. Mariana Stoeterau Navarro e Elaine Prodócimo 2012</p> <p>Artigo elaborado a partir de pesquisa realizada para dissertação de mestrado (NAVARRO, 2009)</p>	<p>Brougère( 2001,2002) Teoria de Vygotsky(1989,1998 2006,2007)</p>	<p>Pesquisa qualitativa de caráter descritivo, observação do cotidiano de uma turma, focando o ambiente em sala de aula.</p>	<p>Existem formas diferenciadas de tratar o brincar na escola, e a mediação da professora também depende de alguns fatores que refletem a importância dada a brincadeira pela escola como material, espaço e divisão de tempo.</p>
<p>Artigo - O brincar na educação Infantil Gisela Wajskop ( 1995)</p>	<p>Aportes teóricos de Vygotsky( 1984) Brougère ( 1993) Henriot ( 1989)</p>		<p>O artigo apresenta uma concepção sócio histórica do brincar e faz um panorama de sua evolução nas teorias e práticas pedagógicas pré-escolares ocidentais. Desenvolve a ideia de valorização do brincar educação infantil, associada com a criança da sociedade atual.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro 1, gostaríamos de destacar dois importantes trabalhos de pesquisa que buscaram discutir a brincadeira no contexto da educação infantil, sob o ponto de vista das professoras, nas suas vivências práticas e a partir de suas concepções.

Scheila Thais Ludke Neitzel (2012) investigou as concepções de professoras de Educação Infantil sobre as relações entre a brincadeira e a aprendizagem. Ao final da pesquisa concluiu que as professoras relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas principais: a primeira, caracterizada pelo ensino de conteúdos através dos jogos, e a segunda, pela aprendizagem de boas condutas e socialização.

Também Diana Camargo (2011) buscou perceber o espaço do brincar corporal na prática pedagógica do educador infantil. A partir dos dados analisados, a autora chegou à consideração de que o brincar integra a prática pedagógica da educação num contexto de atividade livre, fragmentada e de frágil fundamentação teórica.

Para auxiliar mais a nossa compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, tomaremos como referência os estudos de diferentes pesquisadores que se preocuparam com uma nova forma de conceber as crianças e que apresentaram contribuições relevantes. No início do século XX, surgiram novas teorias preocupadas com o desenvolvimento cognitivo da criança. Dentre os diversos estudiosos do universo infantil, destacamos os trabalhos de Vygotsky (2008) que fornecem elementos para o entendimento do jogo e do brincar na Educação Infantil, além de tratar da questão da socialização e constituição do ser pela e na interação social.

De acordo com Roseli. A. Cação Fontana (1996), a abordagem de Vygotsky possui uma dimensão sócio-histórica. Para ele, a vida em sociedade nas suas diferentes formas é o que distingue o homem das demais espécies. Segundo seu pensamento, ao nascermos, nossa condição como seres humanos não está definida, esse processo vai acontecendo aos poucos. As primeiras interações das crianças ocorrem num cenário de situações e objetos que datam de muito antes à sua existência, a vivência diária junto às pessoas que a cercam e suas respectivas manifestações culturais vão constituindo a sua identidade.

Essa transformação do biológico em histórico-cultural contraria algumas teorias psicológicas de seu tempo, Vygotsky (2008) destaca que o homem transforma o meio em que vive pelo trabalho e pelo uso de instrumentos. Ao utilizá-los para satisfazer suas necessidades biológicas do cotidiano e facilitar a relação e ação com a natureza, esses passam a dar nova forma ao comportamento humano, com isso, a experiência que se absorve dessa relação continua sendo transformadora, dado que alarga o seu modo de ação natural influenciando a seguir atuando sobre si mesmo, numa constante transformação de sua forma de agir. A partir



dessa abordagem, histórico-cultural de Vygotsky, o instrumento, o signo e “o outro” intervêm diretamente na relação do homem com o meio em que habita.

Marta Kohl Oliveira (2005) acrescenta ainda que os pilares básicos do pensamento de Vygotsky se apoiam em três ideias centrais:

(...) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e ainda, a relação homem e meio é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Dessa forma, podemos perceber que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Vygotsky (2008a) acreditava que o conhecimento se dá a partir da interação constante entre os processos internos e suas influências no mundo social.

Conforme este processo, o sujeito vai se constituindo ao longo da sua vida e a bagagem cultural apropriada é importante e deve ser levada em consideração para uma nova aprendizagem. Ainda de acordo com a concepção de Vygotsky (2008a), o desenvolvimento não é um processo estático, é visto ao longe, num processo de possibilidades.

Para esse autor, há uma relação intensa entre aprendizagem e desenvolvimento, no momento em que a criança está no seu meio, em interação com outros sujeitos, os processos de aprendizagem colocam em movimento os processos de desenvolvimento, marcando uma diferença com outras abordagens teóricas onde o desenvolvimento precede a aprendizagem (VYGOTSKY, 2008a).

Para Vygotsky, há uma relação intensa entre aprendizagem e desenvolvimento, no momento em que a criança está no seu meio, em interação com outros sujeitos, os processos de aprendizagem colocam em movimento os processos de desenvolvimento, marcando uma diferença com outras abordagens teóricas onde o desenvolvimento precede a aprendizagem (VYGOTSKY, 2008).

Esta proposta dá relevância para a intervenção tanto dos professores quanto de outros membros do seu grupo, como mediadores entre a cultura e o indivíduo. O simples contato com os objetos de conhecimento não garante a aprendizagem.

Entende-se com isso que as interações sociais, o convívio com seus pares e as vivências em grupo no ambiente escolar são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Prestes (2008), na sua leitura sobre os estudos de Vygotsky (1998), ressalta que a brincadeira dá possibilidades à criação de uma zona de desenvolvimento iminente, seja pela criação, pela

imitação ou ainda pela definição de regras específicas, pois brincando, fazendo de conta, a criança comporta-se vivenciando como se fosse maior, ou melhor, do que é.

Com a brincadeira a criança ultrapassa limites que lhe são preestabelecidos, interpreta situações, incorpora e altera significados, apropriando-se assim em larga escala da sua cultura. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas tudo aparece na brincadeira, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brincar. (VYGOTSKY, 1988, p.117).

Ao tomar como referência a tradução diretamente do russo realizada por Prestes (2008), o termo “Iminente” é aqui utilizado em substituição à “Zona de desenvolvimento Proximal”, por explicar com maior precisão as ideias de proximidade e possibilidade que estão presentes nesse conceito, melhor do que os adjetivos anteriormente propostos por outros tradutores, como por exemplo, os termos “próximo”, “imediatamente” ou “proximal”. Tal conceito é central no contexto das contribuições dessa teoria para a análise das práticas educativas e da concepção de estratégias de ensino.

É possível considerar dois níveis na capacidade de um aluno. Por um lado, o limite do que ele consegue fazer sozinho, chamado nível de desenvolvimento real. Por outro, o limite do que ele pode fazer com ajuda, o nível de desenvolvimento iminente.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VYGOTSKY, 2008, p.35).

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, estando elas presentes em todas as brincadeiras, nas tradicionais, nas de conta, nas que exigem regras e também nas atividades lúdicas de desenhos. As brincadeiras são criadas no momento em que as crianças pequenas têm desejos e vontades que não podem ser supridas de imediato, assim elas são inventadas.

Com a criação das brincadeiras, as crianças se envolvem na ilusão e no imaginário. Para esse teórico, a imaginação é um processo novo para a criança e constitui uma característica típica da atividade humana consciente. Entretanto é preciso ressaltar que nem todas as situações de desejos não satisfeitos dão origem às brincadeiras.

Outra pesquisadora na Educação, que tem como foco do seu trabalho a criança, é Kishimoto (2010) que sempre se interessou em investigar o lúdico na educação da criança.

Para a autora:

Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer. Dessa forma, (...) em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência (KISHIMOTO, 1998, p.146).

Ainda segundo Kishimoto (2010), é importante estabelecer uma diferença entre os termos brincadeiras, brinquedos e jogos. Pode surgir uma confusão ou mesmo ambivalência entre eles, pois sua variação acontece de acordo com o contexto no qual estão inseridos.

Conforme Kishimoto (2010), as brincadeiras, o jogo e o brinquedo são atividade em que a criança representa o mundo e o meio, desenvolvendo habilidades motoras dentre outras funções. Para a autora, o brincar possui vários significados, dentre os quais: divertir-se e distrair-se. Atualmente, a Educação Infantil de qualidade está pautada no respeito e na garantia dos direitos que a criança pequena possui. O brincar é essencial, pois a criança interage com o outro, com o meio, expressa suas emoções e interesses. Ela afirma ainda que, brincando de faz de conta, a criança assume papéis, avança no processo de simbolização e de ressignificação do mundo que a rodeia. Os jogos e brincadeiras, no ensino infantil, não são somente lúdicos, incluem aspectos efetivos que tornam significativas as aprendizagens.

O brincar para a criança é uma forma de reconstrução de vida dentro de uma sociedade, é a sua ocupação de espaço como sujeito. Quando brinca, a criança experimenta sensações antes desconhecidas, entra no mundo do adulto, reproduz as relações sociais e de trabalho de forma lúdica e se apropria do mundo em seu processo de construção como sujeito histórico-social (KISHIMOTO, 2010).

Entre jogos e brincadeiras, na segunda, não há vencedores. Ela acontece e se desenvolve de acordo com a motivação dos participantes. Ela termina por motivos alheios ao interesse do grupo envolvido, tempo disponível, chuva, local, etc. (KISHIMOTO, 2010). As brincadeiras são mais livres, pode haver modificações durante o seu desenvolvimento, a partir da vontade e interesse dos envolvidos.

Ainda segundo Kishimoto (2010), do ponto de vista de quem observa uma criança com seus objetos, pode-se dizer que ela está, brincando, jogando ou está com seus brinquedos, esse conceito ocorre de acordo com as concepções que cada sujeito tem de brincar, jogar ou do brinquedo.

Para a autora:

Existem inúmeras definições para jogo, isso se deve a vários fenômenos, considerados jogos conhecidos como faz de conta, simbólicos, motores, sensório motores, individuais, coletivos e muitos outros mostram muitas variedades da categoria, jogar, rodar e várias outras. (KISHIMOTO, 2010, p.15).

Ela acrescenta ainda que os jogos se diferenciam por seu significado e função, pelas regras e pelos materiais utilizados em sua construção (KISHIMOTO, 1994). O jogo é visto como uma atividade lúdica que tem valor educacional. Seu uso no ambiente escolar é de extrema prioridade ao processo de ensino-aprendizagem. O jogo promove o impulso natural da criança, É por meio dele que ela chega ao prazer mediante a realização de esforços espontâneos até alcançar o seu objetivo. Além disso, o jogo estimula o pensamento, a composição de tempo e espaço, promove os esquemas mentais, integrando as diversas dimensões da personalidade, social, afetiva, motora e cognitiva.

Observa-se que muitos jogos são adaptados de acordo com a localidade, costumes e cultura. Outros jogos continuam com as mesmas regras do seu surgimento e mudam ou não os materiais dos quais são produzidos.

Sobre importância do jogo, nos fala Vygotsky (2008) que:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos. (VYGOTSKY, 2008 p.122).

Nesse contexto, a criança envolve-se em um mundo da imaginação no qual todos os desejos são realizáveis, desenvolvendo sua imaginação por meio do brinquedo, quando mediante à fantasia, um pedaço de pau transforma-se em um avião, de acordo com seu desejo. A criança cria um mundo de papéis e relações sociais.

E assim, os jogos despertam na criança interesse e atração, ao mesmo tempo em que participam com prazer, também desfrutam da oportunidade que eles lhes oferecem para o seu desenvolvimento.

Através da brincadeira e do jogo a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, vivenciando sentimentos de carinho, amor, raiva, medo.

O brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas

habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 2010, p.20).

Nesse caso, o brinquedo pode ser entendido como um estímulo para que a criança possa reproduzir o mundo em que vive ao representar as realidades. O brinquedo possibilita o desenvolvimento da inteligência e a adaptação no ambiente. É por meio do brinquedo e da brincadeira que a criança se aproxima de conhecimentos que favorecerão sua ação sobre o meio em que se encontra.

Dentro desse contexto, deve-se observar as especificidades infantis, proporcionando à criança experiências com objetos feitos para sua idade e tamanho, esses materiais propiciam as crianças imitar o que vivenciam.

Dessa forma, a imagem da infância reflete o contexto atual que é carregado de uma visão idealizadora do passado do adulto, que contempla sua própria infância, assim a infância expressa no brinquedo o mundo real. (KISHIMOTO, 2010 p.22).

Muitas brincadeiras surgem atualmente do imaginário do adulto e são inseridas no meio social por meio de filmes, revistas e depois transformadas em brinquedos. Elas são produzidas de acordo com os valores e cultura de quem inventou, transmitindo às crianças, valores e ideologias.

Portanto, segundo a autora, o brinquedo é carregado pela significância do tempo de infância do adulto, processado pela memória e imaginação. Assim o brinquedo sempre será entendido como suporte de brincadeira, pois é o material estimulante para fazer fluir o imaginário infantil, e a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.

Ao brincar, a criança se relaciona de maneira significativa com seus brinquedos e jogos, permitindo um relacionamento entre objetos culturais e inventados, de uma forma espontânea e criativa. Nesse sentido, os brinquedos subsidiam essas atividades, daí a necessidade de orientação para seu desenvolvimento.

Segundo para Vygotsky, a brincadeira,

(...) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2008a, p.114).

Dessa forma, faz-se necessário seguir apostando na formação de professores a respeito da importância do brincar como situação privilegiada da aprendizagem infantil. Ao brincar, como resultado mínimo, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos devido às possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Através das discussões estabelecidas, podemos dizer que é muito importante perceber a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço previamente pensando e apropriado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a sua criatividade. A mediação de um adulto, de outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram à disposição da criança pode fazer a diferença nas brincadeiras, quando o brincar deixa de ser somente um preenchimento de tempo, uma forma das crianças ficarem quietas, sem perturbar, e por vezes, vigiadas à distância. Aos adultos, é preciso outra participação e outra forma de ver as crianças, para assim perceber suas necessidades e tentar entender e estimular a brincadeira.

Faz-se necessário seguir apostando na formação de professores a respeito da importância do brincar como situação privilegiada da aprendizagem infantil. Ao brincar, como resultado mínimo, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos devido às possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Através das discussões estabelecidas, podemos dizer que é muito importante perceber a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, em um espaço previamente pensando e apropriado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a sua criatividade. A mediação de um adulto, de outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram à disposição da criança pode fazer a diferença nas brincadeiras, quando o brincar deixe de ser somente um preenchimento de tempo, uma forma das crianças ficarem quietas, sem perturbar, e por vezes, vigiadas à distância. Aos adultos é preciso outra participação e outra forma de ver as crianças, para assim perceber suas necessidades e tentar entender e estimular a brincadeira.

### 3 METODOLOGIA

Realizei este trabalho sob uma perspectiva qualitativa. Segundo Menga Ludke e Marli E. D. André (1986), são características gerais desse tipo de abordagem: a preocupação com o processo é maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção pelo pesquisador e, ainda, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo

Para investigar o tema: o papel das brincadeiras na visão de uma professora de crianças de quatro anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, realizei uma pesquisa voltada para a observação do dia a dia das crianças e da professora na instituição. Dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento de pesquisa nessa área, optamos por utilizar elementos da pesquisa ação. De acordo com David Tripp (2005), a pesquisa ação pode ser definida como um processo de tentativa, sistematizada e fundamentada, na qual se aprimora a prática.

Em consonância com Tripp (2005), entendo que esta pesquisa é uma forma estruturada e organizada de estudo que pode possibilitar que professores e pesquisadores, através de dados coletados, possam refletir e rever suas práticas do cotidiano e transformá-las. Dessa forma, através de esforços desenvolvidos e direcionados, podemos aprimorar as oportunidades de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa ação poderá auxiliar na compreensão do meu objeto de pesquisa, pois tem, dentre as suas características, a problematização. Inicia-se o estudo com um problema e, no decorrer desse processo, é necessário realizar observações, documentações, ter clareza das práticas trabalhadas e perceber quais ações estão sendo realizadas e por que elas acontecem.

Dessa forma, podemos compreender que a pesquisa ação permite um estreitamento entre a prática e a pesquisa, pois, através da exploração e dos estudos desenvolvidos, podemos conscientizar e compreender a prática do cotidiano para transformá-la, mudá-la, melhorando todo o contexto em questão.

Essa ideia é confirmada por Tripp (2005), ao afirmar que na pesquisa ação, a prática e pesquisa ocorrem ao mesmo tempo. Para melhor compreensão desse processo, o autor descreve as características desse tipo de estudo. A pesquisa ação deve ser: uma investigação inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada. O autor explica ainda que, esta pesquisa busca sempre melhora da prática. As pessoas envolvidas participam e de alguma forma cooperam com o trabalho. Esse processo permite ao pesquisador intervir a fim

de obter o resultado favorável. Além disso, a pesquisa ação surge sempre de um problema com vistas à implementação de resultados. Essa pesquisa é carregada de questionamentos, o que ocorre deve ser explicado e documentado. Dessa forma, a reflexão deve fazer parte de todo o processo da investigação, para identificar o que melhora e terminar com uma reflexão sobre o que aconteceu.

Tripp (2005, p. 462) acrescenta ainda que: “É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência.”

Utilizo tal pesquisa por entender a relevância de sua aplicabilidade, uma vez que traz significados importantes e diferenciados nos processos de ensino e aprendizagem, pois trabalha para dialogar a prática do cotidiano da escola, com as teorias estudadas, a fim de avaliar e procurar novos caminhos para as práticas educativas de rotina.

### **3.1 Escolha do campo de pesquisa**

A Umei Itatiaia foi escolhida para a realização dessa pesquisa, pois, desde 2011, atuo como professora nessa instituição. Como a UMEI é o meu local de trabalho, seria mais fácil conseguir a permissão para realizar o estudo. Além disso, poderia realizar a coleta de dados em meus horários de projetos, que são os momentos destinados ao planejamento do trabalho desenvolvido com as crianças.

Após a escolha, realizei uma reunião com a direção e com a coordenação da escola. Nesse momento, apresentei o meu projeto de pesquisa e prestei os esclarecimentos necessários quanto ao referido estudo. Ambas autorizaram e, a partir daí, eu teria de conversar com a professora para autorização de minha presença em sua sala de aula observando as práticas desenvolvidas por ela. Andréa, a professora escolhida, mostrou-se receptiva e favorável à realização da pesquisa. Escolhi essa professora por ela trabalhar na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação- Belo Horizonte (RME-BH) há dez anos e desenvolver atividades planejadas e organizadas, além de fazer uso sistemático do registro.

Andréa é casada, não possui filhos, é formada em Pedagogia e concluiu dois cursos de pós-graduações *lato sensu*, uma em Informática na Educação e a outra em Inclusão Escolar. Como ela possui dois cargos na PBH, trabalha no período da manhã em uma outra Umei e, a tarde, na instituição já referida.



### 3.2 Caracterização da Escola

A Unidade Municipal de Educação Infantil – Umei Itatiaia (FOTO 1) é uma instituição vinculada à Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto, escola polo. Situa-se à Rua Maria Cecília, Nº 70, Bairro Itatiaia, Belo Horizonte. A instituição foi inaugurada em agosto de 2009, a partir da demanda constante dos moradores da região para o atendimento e atualmente possui capacidade para 440 alunos.

De acordo com o regimento da escola polo tem como finalidade:

O desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade, contribuindo para o exercício da cidadania, mediante os seguintes princípios:

I- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação;

II- o brincar como forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação das crianças;

III- a garantia do acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis A Umei, atualmente atende a uma clientela de aproximadamente 400 alunos. A construção possui dois pavimentos compostos por área de circulação e recreio coberto, fraldário, sala de repouso, sala de atividades, salas de aula, biblioteca, banheiros infantis masculino e feminino, secretaria, coordenação, depósito, cozinha, refeitório, despensas, área de serviço, banheiros para adultos, parquinho, anfiteatro, refeitório, pátio para recreação.(Regimento Escolar, 2013, p 11).

A seguir apresentaremos a caracterização da instituição. Para tanto, farei uso das observações, anotações e imagens registradas durante o trabalho de campo.

**Foto 1 – Fachada da escola**



Fonte: ADVINCULA, 2009.

Na foto 1, vemos a fachada da escola e a portaria, onde as crianças fazem a entrada e saída. No canto esquerdo, é possível notar um mural na parede e, logo acima, a visão de algumas salas de aulas. No canto direito, está localizado o pátio, composto de escorregador e balanços, onde as crianças têm atividades de recreação. À direita do balanço, há um anfiteatro com arquibancadas que é utilizado para apresentações.

O prédio da Instituição é amplo e as salas são claras e arejadas. Todas são equipadas com mesas, cadeiras, armários e quadro negro. Como podemos ver na foto 2 .

**Foto 2 – Sala de aula**



Fonte: ADVINCULA, 2009.

Nas salas também há: lavabo, filtro de água, caixas de brinquedos e livros ao alcance das crianças e aparelho de som.

No primeiro andar, além das salas de aula, há a biblioteca que é utilizada por todas as turmas da escola, com horários organizados semanalmente. Nesse espaço, contamos com um aparelho de som, livros, fantasias, roupas, fantoches, grande variedade de materiais. Como mostra a foto 3 abaixo.

**Foto 3 – Biblioteca**



Fonte: autoria própria.

Nas áreas externas, há muito verde, onde as crianças podem brincar nos pátios com casinhas, escorregas e áreas para recreação dirigida, como vemos na foto 4

**Foto 4 – Pátio de recreação**

Fonte: ADVINCULA, 2009.

Nos pátios, acontecem também as aulas com professoras de educação física a cada quinze dias, para as turmas acima de três anos.

Existe ainda um refeitório, uma cozinha equipada, depósitos de matérias, salas da secretaria, direção e coordenação, um berçário equipado com berços e brinquedos e uma sala de higienização. No segundo andar, há uma sala de reuniões de professores e outras salas de aula.

O horário de atendimento inicia-se às 7h e se encerra às 17h30 horas. São cinquenta e seis crianças atendidas em horário integral e trezentos e quarenta e quatro crianças atendidas em horário parcial. A distribuição das crianças é realizada da seguinte forma: as turmas de berçário, um e dois anos, recebem atendimento em tempo integral, e as turmas de três, quatro e cinco anos são distribuídos em dois turnos: manhã e tarde. O quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, cinquenta e uma professoras, duas auxiliares de secretaria, oito monitores de apoio à inclusão, cinco cantineiras, três porteiros e sete faxineiras.

No corpo docente, as licenciaturas são variadas, são trinta e oito graduadas em Pedagogia, seis em Normal Superior, duas em Letras, uma em Geografia, uma em Biologia. Apenas três não possuem e nem estão cursando graduação.

A maioria das crianças pertence a famílias com estrutura familiar composta de mãe, pai e irmãos. Ocorrem alguns poucos casos de pais separados e poucas crianças que convivem com outros familiares. Há atendimentos a várias crianças com necessidades especiais. As famílias residem no entorno da Umei e têm condições financeiras variadas, pois o sistema de ingresso na escola é realizado por meio de sorteio, encaminhamentos do Conselho Tutelar ou da Justiça. Os pais trabalham fora e desempenham profissões variadas.

### **Turma pesquisada**

A turma de quatro anos do turno da tarde da Umei Itatiaia é composta por 20 alunos, doze meninas e doze meninos, na faixa etária de quatro anos. A pertença étnica das crianças pode ser vista no quadro 2 abaixo:

**Quadro 2 – Pertença étnica dos alunos**

<b>Pertença étnica</b>	<b>Número de crianças</b>
Negras	1
Pardas	10
Branças	9

Fonte: dados da pesquisa.

É importante afirmar que essa classificação foi realizada pelos responsáveis no ato de matrícula. Conforme informações obtidas nos arquivos da escola, todas as crianças dessa turma frequentaram uma instituição de Educação Infantil no ano anterior e somente duas são novatas. As crianças que fazem parte da turma moram no bairro Itatiaia ou adjacentes.

Uma das crianças, Aline, irmã gêmea de Amanda, apresenta necessidades educacionais especiais e possui acompanhamento de inclusão. Ao matricular Aline<sup>3</sup> na escola, os pais apresentaram o relatório médico da criança com o seguinte diagnóstico:

Atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, associado a leucomalácia periventricular extensa com antecedente de prematuridade extrema e complicações neuronatais. Com histórias de convulsivas aparentemente controladas. Trata-se de uma criança que vem apresentando ganhos no seu desenvolvimento global e na interação social. Tem potencial para novas aquisições motoras, cognitivas e de linguagem e considera que a inclusão no

<sup>3</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados todos os nomes utilizados nesse trabalho serão fictícios.

ensino regular poderá favorecer o ritmo e qualidade destas aquisições. (Relatório médico, 2010).

Aline apresenta ter pouca audição, entretanto fala e se comunica bem com todos. No ano anterior, Aline e Amanda frequentaram a mesma sala durante o ano, porém Amanda era muito dependente da irmã gêmea. Após reuniões entre coordenação e familiares, chegou-se num consenso de separação das crianças de salas, a fim de alavancar o processo de desenvolvimento de cada uma promovendo a autonomia e fortalecendo a identidade pessoal.

De acordo com o perfil da turma elaborado pela professora Andréa, a maioria das crianças apresenta facilidade diante das atividades propostas. São falantes, alegres, participativas e demonstram sempre muito interesse em desempenhar as atividades que fazem parte da rotina da Educação Infantil.

Conforme o diário da professora, as atividades permanentes da turma devem contribuir para a construção da identidade e para o desenvolvimento, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas atividades, como as rodas de conversas e os momentos de faz de conta, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses.

Na rotina diária são trabalhadas diferentes atividades tais como: cantar, ouvir músicas e histórias, desenhar, pintar, modelar, manusear livros, jogos de regras, construção coletivas de combinados, etc.. Todas as atividades propostas auxiliam o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da criatividade e das linguagens: oral, escrita, matemática, musical, corporal e artística.

A seguir, o quadro de rotina da turma:

**Quadro 3 - Rotina da sala 03**

<b>Horário</b>	<b>2ª FEIRA</b>	<b>3ª FEIRA</b>	<b>4ª FEIRA</b>	<b>5ª FEIRA</b>	<b>6ª FEIRA</b>
13:00 ÀS 13:30	Flávia	Acolhida/ Brinquedos	Acolhida/ Brinquedos	Flávia	Acolhida/ Brinquedos de casa
13:35 ÀS 14:05	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:05 ÀS 14:30	Flávia	Linguagem Oral/ Escrita	Linguagem Matemática	Flávia	Atividade de Artes
14:30 ÀS 15:00	Rodinha	Flávia	Brinquedo de montar	Vídeo	Flávia
15:00 ÀS 15:30	Atividades do projeto	Flávia	Massinha	Vídeo	Flávia
15:30 ÀS 16:00	Parquinho	Casinha	Parquinho	Casinha	Parquinho
16:10 ÀS 16:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:30 ÀS 17:00	Massinha	Jogos	Flávia	Massinha	Jogos
17:00 ÀS 17:20	Organização para saída	Organização para saída	Organização para saída	Organização para saída	Organização para saída

Nota: Aula de Educação Física nas quartas-feiras (1ª e 3ª semanas de cada mês).

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o quadro 3 de rotina, organizado pela Professora Andréa, as crianças chegam à escola às 13h e são recebidas por ela ou pela professora de apoio, Flávia. Neste momento, as crianças são acolhidas, colocam suas agendas na mesa da professora e brincam livremente no espaço da sala até às 13h30.

Andréa conta com o apoio da professora Flávia, para que ela possa fazer o horário de projeto, momento este em que a professora faz seu planejamento diário, organiza o material para as aulas, reúne-se com a coordenação ou com os pais dos alunos.

No horário de 13h35 às 14h05, as crianças são encaminhadas para o lanche no refeitório e assim que terminam voltam para a sala. Nesse horário, é oferecido às crianças, frutas, sucos naturais ou saladas de frutas. De 14h05 às 14h30, são realizadas atividades de desenvolvimento das Linguagens: corporal, digital, escrita, matemática, musical, oral, plástica e visual.

Na segunda-feira, das 14h30 às 15h00, a professora promove uma rodinha para conversas e combinados. Nas quartas-feiras, é disponibilizado o material de encaixe. Nesse mesmo horário, na quinta-feira, tem a hora do vídeo, em que a professora ou as crianças trazem os filmes que desejam ver e os assistem.

No horário de 15h às 15h30, às segundas-feiras, acontecem as atividades de desenvolvimento do projeto global da escola que versa sobre assuntos diversos. Nesse horário, às quartas-feiras, as crianças trabalham com massinhas e, às quintas-feiras, há novamente o vídeo.

Todos os dias, das 15h30 às 16h, acontece o recreio, em que as crianças descem para os pátios externos e brincam livremente no pátio da casinha ou do parquinho. Após esse intervalo as crianças fazem a higienização das mãos e jantam. O cardápio é variado, estabelecido de acordo com a Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN)<sup>4</sup>: sopas de macarrão com carne e legumes, canjiquinha com carne e legumes, feijão enriquecido com legumes, carne, linguiça e arroz, torta de frango ou de atum com sucos naturais.

Após o jantar, as crianças higienizam os dentes e, em seguida, brincam de massinha ou de jogos. Das 17h às 17h20, a professora entrega as agendas para as crianças, que se preparam para a saída.

### **3.3 Práticas desenvolvidas na escola**

De forma geral, ao longo da observação desenvolvida na sala de aula e também nas atividades externas, foi possível perceber que a organização e o cumprimento da rotina são muito valorizados pela professora e pela instituição. Concordamos que a rotina é importante, pois permite que as mesmas possam saber com antecipação o que vai acontecer, as atividades que serão realizadas, os intervalos e os momentos reservados à alimentação. Isso fornece um sentimento de segurança, permitindo assim que elas atuem com mais tranquilidade e autonomia nesse ambiente. Entretanto, cabe ressaltar que tal rotina deve ser flexível, com um planejamento que possibilite alterações de acordo com as necessidades do grupo.

Como vimos no quadro 3, a instituição desenvolve projetos globais, que são comuns a todas as turmas e se estendem pelo ano inteiro. Como exemplos: o projeto identidade, higiene, reciclagem e meio ambiente. No cotidiano da escola, as atividades são planejadas e intencionais. Os profissionais registram essa intencionalidade através de projetos a serem desenvolvidos de acordo com a faixa etária. As atividades desenvolvidas objetivam a estimulação e a interação das crianças, através de músicas, histórias contadas, conversas em rodas.

---

<sup>4</sup> Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional elabora os cardápios através de uma equipe de nutricionistas da Secretaria de Abastecimento.



Durante a observação, percebi que a professora pesquisada desenvolve um trabalho planejado e as atividades pedagógicas são realizadas como podemos perceber pela análise do quadro 3.

Os momentos das brincadeiras livres em sala de aula aconteciam todos os dias na chegada das crianças na escola. As crianças brincavam em suas mesas, com massinha, jogos, brinquedos que traziam de casa ou fornecidos pela escola. Em alguns momentos, elas tentavam interagir com os colegas em mesas mais distantes, porém a professora intervinha, não permitindo muito trânsito na sala, a fim de manter a organização. Mesmo assim, a maioria se levantava e interagia com os colegas que estavam reunidos em outros grupos. As crianças brincavam com massinha, criando e confeccionando objetos diversos, como lápis, bola, latinha de refrigerante. Também recriavam situações em que estavam em casa, na escola, no salão de beleza também na escola usando a mesa que estavam. Elas representavam o mundo à sua maneira e se mostravam bastante satisfeitas.

A professora intervinha somente nos momentos de conflitos, em que as crianças disputavam o mesmo brinquedo ou faziam muito barulho. Na maior parte do tempo, Andréa estava organizando seu material, fazendo anotações no diário ou alguma atividade individual com as crianças.

No pátio externo, as brincadeiras aconteciam nos horários de 15h30 às 16h. Algumas vezes essas brincadeiras ocorreram em outros horários, pois havia surgido a necessidade de mudança da rotina. Nos espaços externos da escola do parquinho ou da casinha, as crianças brincavam livremente de: escorregar, balançar, de mamãe e papai, de bicho, de correr, de pular. Elas também reinventavam e reinterpretavam o espaço à sua maneira, quando o balanço passava a ser casa ou ônibus. Às vezes, a casinha representava uma casa mesmo e todos brincavam de mãe, pai e filho. Mas logo em seguida, a casa, passava a ser uma prisão em que eles corriam e prendiam os ladrões.

Vigotsky (2008, p.29) nos auxilia a compreender esses momentos ao afirmar que: “Na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não esta visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.”

Tal afirmação pôde ser corroborada quando observei as brincadeiras descritas acima, pois vi com clareza que as brincadeiras foram se desenvolvendo de acordo com o que as crianças pensavam e imaginavam. Elas se movimentavam e criavam situações, de acordo com suas necessidades daquele momento.

Em muitos momentos, as folhas das gramas eram arrancadas e se tomavam comidinha. Alguns pedaços de paus que eram encontrados no espaço se tornavam bichos e que perseguia os colegas do grupo. Em outros momentos, aconteciam grandes lutas entre o bem e o mal. Muitos desenhos animados são retratados nas brincadeiras, como Ben 10, Barbie, Transformers e Backyardigans. Conforme Kishimoto (2010), essas animações que surgem no imaginário dos adultos são inseridas no contexto das crianças e transmitem determinados valores e ideologias.

No outro pátio externo próximo à entrada, as crianças descobriram um pequeno vão que existe entre a grade da escola e a grama, na parte mais inclinada do pátio, lugar proibido pelas professoras, todavia, para elas, a exploração desse espaço constituiu-se em uma grande aventura. Ajudavam-se mutuamente para que todas pudessem participar da brincadeira, mas, quando a professora descobria e as lembrava dos combinados de não brincar em lugar de perigo, todas saíam e iam inventar novas brincadeiras. Já na primeira distração da professora, elas retornavam.

Nos horário de recreação no pátio, a professora se mostrava sempre com uma postura de pé ou assentada num lugar de destaque, para visualização do grupo, com um olhar observador nas brincadeiras das crianças, intervindo nos momentos que ela supunha serem perigosos ou de conflito entre as crianças.

Durante os momentos em que observei esse grupo, pude perceber que as brincadeiras que as crianças experimentam nesse ambiente da escola eram livres, com brinquedos e de faz de conta. Os jogos de montar e os quebra-cabeças eram trabalhados pela professora com uma perspectiva de ensino de conteúdos.

As intervenções realizadas pela professora eram sempre em caráter de organização e controle do grupo, nunca de interação junto às crianças ou envolvimento e participação no mundo de fantasia das mesmas. A professora sempre propunha as brincadeiras e as crianças em poucos momentos puderam sugerir a brincadeira, como e onde. Percebi haver um distanciamento, um espaço entre a profissional e as crianças, cada um tinha o seu lugar naquele contexto das brincadeiras.

Dessa forma, foi possível perceber que a professora não contemplava as brincadeiras no seu planejamento, com um cunho de envolvimento, participação e interação para promoção de aprendizagens de ambas as partes. Sabemos que a escuta às manifestações das crianças é muitas vezes atropelada por horários que tem de ser cumpridos. Mas, compreendemos que o planejamento de jogos, dentre as atividades que fazem parte das práticas pedagógicas, possa favorecer a percepção do professor acerca de informações que as

crianças possam trazer nas suas interações através das brincadeiras. Acredito que a brincadeira com mediação e interação da professora pode trazer subsídios para que ela possa perceber cada aluno, seu processo, e avaliar, para posteriormente, promover ações que possam possibilitar as crianças avançarem no seu processo de desenvolvimento geral.

#### 4 ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS E AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA SOBRE A INSTITUIÇÃO

Como informado, a primeira aproximação com a professora foi tranquila. Andréa me recebeu em sua sala com disponibilidade e atenção. Inicialmente realizei uma entrevista para compreender as concepções da professora sobre o brincar e suas apropriações em sua prática pedagógica. Elaborei um roteiro de perguntas semiestruturadas e convidamos Andréa a participar. Ela aceitou e se mostrou interessada sobre o desenvolvimento do trabalho.

A entrevista foi realizada no pátio da escola. As primeiras perguntas foram sobre a sua formação:

Pesquisadora: Qual o curso em que você se formou, Andréia? Curso Superior?

Professora Andréa: Eu sou formada em Pedagogia.

Pesquisadora: E você tem alguma especialização?

Professora Andréa: Tenho uma especialização em Informática na Educação e outra em Educação Inclusiva.

Como é possível perceber, as especializações dessa professora não estão diretamente relacionadas à Educação Infantil. Nesse dia, não foi possível perguntar à Andréa sobre a relevância dos cursos que ela fez, mas, em outro momento, tive a oportunidade de questionar: “Andréa, estes cursos são importantes para o desenvolvimento de seu trabalho na Umei.”?

Professora Andréa: Os dois de pós-graduação que realizei, tem me ajudado muito no meu dia a dia com as crianças. O curso de informática na educação teve um aprofundamento muito grande nas teorias de aprendizagens, elas são fundamentais para entender o desenvolvimento das crianças. E Através da política de inclusão, temos recebido, aqui na escola, uma diversidade de crianças com necessidades especiais, logo o curso citado tem me fornecido subsídio para tentar lidar com os desafios diários.

Podemos perceber que Andréa confirma a importância dos cursos, pois os dois lhe trouxeram conhecimentos que contribuem para a sua prática pedagógica.

Voltando a entrevista inicial perguntei à Andréa: “O que você pensa sobre o brincar na educação infantil?”

Professora Andréa: Olha, eu penso que o brincar ele é de suma importância na educação infantil, porque a partir do momento... Que é através do brincar que a criança vai desenvolvendo, ela vai socializando, ela vai aprendendo a dividir as coisas, ela vai entendendo que a professora não é só dela, que a professora tem que dá atenção pra outras crianças, e ela vai percebendo que é através da rotina que tem momentos pra tudo, né? E lembrando que o

brincar ele está em todo momento com as crianças. Elas não conseguem dissociar o brincar de outras coisas, então ela quer fazer a atividade, mas ela tá brincando ao mesmo tempo, então a gente tem que tá colocando um pouco de limite. E a brincadeira também... e através da brincadeira que a criança aprende as regras, então a partir das regras ela aprende, ela desenvolve e se socializa com as demais crianças.

Torna-se evidente na fala de Andréa que ela possui um conhecimento sobre as principais teorias do brincar que embasam inclusive os documentos oficiais como as DCNI. Ao afirmar: “Que é através do brincar que a criança vai desenvolvendo, ela vai socializando”, Andréa remete-nos à teoria de Vygotsky. Para esse autor a aprendizagem decorre das relações do homem com o outro e com o meio em que vive, ambos são modificados nesta relação. Ela tem entendimento da brincadeira como eixo central da Educação Infantil, conforme a afirmação: “E lembrando que o brincar ele está em todo momento com as crianças. “Os Referenciais Curriculares Nacionais, destacam a importância do brincar: “É imprescindível propiciar situações que favoreçam a capacidade de criar, sendo que a brincadeira é um meio favorável para que isso aconteça. Para que seja possível brincar, é necessário que a criança aproprie-se das questões de sua realidade, para então conferir novo sentido as mesmas.” (p. 27). O documento indica ainda que o brincar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia (BRASIL, 1998, p.22).

Esses documentos destacam também o papel do professor nesse processo, possibilitando a brincadeira, proporcionando situações e materiais variados que favoreçam o brincar no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a próxima questão foi: “Como você incorpora o brincar na sua rotina?”

Professora Andréa: Ó, no meu dia a dia, a criança, ela geralmente ela faz apenas uma atividade de folha, mas lembrando que essa atividade de folha... igual hoje eu trabalhei com eles procurando as letras do alfabeto, brincamos de procurar letras do alfabeto num desenho, a atividade era um desenho onde as letras estavam, por exemplo, atrás de um brinquedo, num formato da janela de uma casinha, aí eles tiveram que procurar as letras, mas eles brincam com brinquedos de montar, porque também ajuda na coordenação motora, eles brincam de massinha, eles pedem... brincam com os brinquedos da sala, de faz de conta, porque a partir dali eles criam muitas coisas, eles brincam na biblioteca, que temos a biblioteca.

Essas práticas descritas pela professora revelam os momentos em que o brincar acontece no seu dia a dia. A maioria das brincadeiras citadas possui uma intenção pedagógica clara. Além disso, também torna-se evidente a importância do seu planejamento e as preferências das crianças, pois Andréa afirma que eles pedem para brincar de massinha.

A entrevista a professora continua:

Professora Andréa: É... O que mais?[pausa]eu acho que só, massinha eu já falei, né?

Pesquisadora: Já...

Professora Andréa: Através dos jogos também, né? Tem o jogo... eu também trabalho com eles com bingo de letras, que é muito legal, porque daí eles vão procurando as letras, né? Nas cartelas, eu vou cantando as letras e eles vão fazendo. Jogo da velha também, quebra-cabeça, é... Na outra escola em que eu trabalho de manhã tem muitos brinquedos do tipo... o alinhavo, que eles tem que ir passando em volta do brinquedo que ajuda a desenvolver a coordenação motora, né? Tem outro que é.. eu não sei como é o nome dele que é um de arame que eles vão passando, aí tem cubos, tem triângulos...

Pesquisadora: Humm , eu sei qual é.

Nessa fala, a professora também demonstra saber que existe uma diferenças entre as brincadeiras, brinquedos e jogos. Ela discorre sobre cada um separadamente, mas enfatiza sempre o seu valor educacional.

Continuando a entrevista Andréa acrescenta:

Professora Andréa: Ama... ama... Como é que é... aramado... eu acho que é aramado que chama.

Pesquisadora: É isso mesmo.

Professora Andréa: Então ajuda a desenvolver bastante. Igual lá as crianças daqui, as crianças da tarde já eram da escola, e na outra escola elas eram todas novatas e assim hoje eu já consigo mais ou menos um resultado bem parecido com as que estão lá com as daqui, mas eu tenho muito mais recursos na outra escola do que aqui, pra tá trabalhando com eles.

De acordo com as palavras de Andréa, há muitas diferenças entre as duas turmas em que ela leciona. A primeira pertence à outra escola Infantil. Nessa instituição, são disponibilizados maiores recursos didáticos. Dessa forma, com o uso constante dos brinquedos e jogos as crianças tiveram mais avanços, se comparadas à turma pesquisada. Notamos que, para a professora, a materialidade é essencial ao processo pedagógico. Para Andréa, o uso intencional dos jogos e brinquedos permite desenvolver determinadas capacidades nas crianças. Além disso, também é possível, através desses instrumentos, avaliar o seu desenvolvimento e planejar novas ações.

Essas questões são reafirmadas no trecho a seguir:

Pesquisadora: Ah tá. Você tem mais recursos do que aqui. Recurso de material?

Professora Andréa: De material... Os brinquedos de montar, o quebra-cabeça eu acho que ajuda muito, o aramado que tô te falando, tem um outro lá que eles têm que encaixar os triângulos, os círculos e a turminha lá é menor, são 16 crianças, então facilita mais esse trabalho, né?

Andréa evidencia como os recursos de materialidade disponíveis na escola, são grandes aliadas para o professor e ajudam a promover as aprendizagens na escola.

Prosseguindo com a entrevista questioneei-se:

Pesquisadora: Qual que você acha que é o papel do professor na educação infantil Andréa?

Professora Andréa: Primeiramente ele é o mediador, ele tem que ser o mediador, porque não adianta eu tá lá na frente querer dá uma aula sobre meio ambiente pra eles, não adianta, eles não vão aprender; você tem que fazer algumas mediações, então por exemplo, tá no parquinho, olha não podemos arrancar a flor, o meio ambiente é importante, tal, a questão do desperdício de água, a questão dos cuidados com o corpo, cê vai trabalhando com eles mediando porque dá aula expositiva pra eles a gente não dá, na verdade a gente não dá aula na educação infantil, você busca aquilo que a criança já sabe e ajuda ela construir novos conceitos, né?

Conforme as palavras de Andréa, Oliveira (2005, p. 62) nos esclarece: “A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.” Entendamos ainda que o professor tem um papel fundamental de mediador do conhecimento, pois ele possibilita a promoção do conhecimento do aluno. Através das observações, percebi que Andréa procurou realizar esse trabalho de mediação com as crianças. Entretanto, conforme procuramos tornar evidente nas análises das observações que serão apresentadas a seguir, faltou uma reflexão acerca das especificidades que envolvem as brincadeiras no trabalho com as crianças pequenas e o envolvimento da professora com as crianças durante as brincadeiras.

Após a entrevista, demos início à realização da observação no dia 17 de junho de 2013. A partir desse momento, passamos a frequentar diariamente as aulas da professora Andréa durante uma hora. O horário variava de acordo com o meu horário de projeto. Esse horário corresponde a um terço da carga horária diária do professor de Educação Infantil, destinado ao planejamento do trabalho. Dessa forma, foi possível acompanhar diferentes atividades da rotina da turma.

Para análise neste trabalho, escolhi três momentos em que aconteceram atividades de brincadeiras. Essa escolha baseou-se na representatividade dessas atividades para o conjunto dos dados obtidos.

### **Aula do dia 13 de agosto**

Alguns momentos de brincadeiras aconteceram em sala de aula, nos dias e horários já citados. As crianças chegavam à escola e, após guardarem as agendas, a professora informava à turma qual era o dia da semana e as atividades que aconteceriam no decorrer do dia. Nesse dia, Andréa lembrou que, naquele momento, elas poderiam brincar. Dessa forma, as crianças se dirigiram ao canto de brinquedos da sala e cada uma pegou o seu preferido. Elas voltaram para as mesinhas e começaram a brincar e interagir com os colegas.

Durante as brincadeiras, as crianças permaneceram sentadas e, enquanto isso, a professora organizava as agendas das crianças, colando bilhetes informativos para as respectivas famílias. Em seguida, ela desenvolveu uma colagem com quatro crianças que estavam ausentes no dia em que foi realizada tal atividade. Enquanto a professora fez esse trabalho, ela observava a turma e fazia algumas intervenções, como: “Turma da Joaquina! vocês estão gritando, vamos falar mais baixo.”, “Crianças, cada uma no seu lugar”. Além disso, as crianças também solicitam sua ajuda: Aluna Márcia: “Professora, o João não que me emprestar o ferro de passar roupa”. Nesse momento, Andréa disse: “João, daqui a pouco você empresta o brinquedo pro colega”. João concordou e todos voltaram a brincar (FOTO 5).

**Foto 5 – Crianças brincando de faz de conta**



Fonte: autoria própria.

Na foto 5 acima, João, Márcia e Pedro brincavam juntos de casinha. Márcia era a mãe, ela arrumava as panelas e preparava os alimentos. João, de blusa vermelha, era o pai e também participava ativamente, fazendo comidinha, passando as roupas, fazendo sucos e



bolos. Pedro era o filho e participava comendo os alimentos preparados pelos pais e respondendo às perguntas que os dois faziam. Como no momento em que Márcia disse: “Filho, você quer comer sopa?” e Pedro respondeu: “Quero”. João disse a Pedro: “Come pra você ficar bem forte!”. A brincadeira continuou por mais alguns minutos e depois as crianças falaram sobre sair e passear.

Nesse momento, na brincadeira de faz de conta, as crianças encenam uma situação em família e cada uma possui um papel bem definido. Elas reinterpretem experiências vividas possivelmente na relação com seus pais.

Na brincadeira apontada acima, uma criança imaginou ser a mãe, o outro o pai e outro o filho, cada um se comportando e se submetendo aos diferentes papéis atribuídos socialmente. É interessante notar que o pai também cozinha e cuida da casa e dos filhos. Essa atitude das crianças rompe com padrões de gênero que colocam a responsabilidade do cuidado da casa e dos filhos nas mulheres. Essa é uma questão que poderia ser explorada pela professora.

Apesar da limitação de espaços dentro de sala, vi que as crianças brincavam, em grupo ou individualmente inventando e recriando situações com seus brinquedos e brincadeiras.

### **Aula do dia 19 de agosto de 2013**

De acordo com a organização de tempos da professora, outro momento do brincar que me chamou atenção, foi o horário em que as crianças brincavam de massinha. Naquele dia, as crianças escolheram as cores que queriam manusear ou pediram à professora as suas preferidas. Com as massinhas, elas inventaram e criaram: cobras, cachorros, bebês, comidinhas, celulares, etc.. Andréa assumiu a mesma postura anteriormente descrita. Enquanto as crianças brincavam, ela permanecia sentada em sua mesa preenchendo o diário. A professora permaneceu dessa forma até o fim da atividade.

Como as crianças estavam reunidas em pequenos grupos, passei a acompanhá-las e permaneci sempre atenta às ações da professora. Apesar de manipularem o material individualmente criando formas distintas, as crianças conversavam entre si. Daniela disse: “Meu bebê está com febre, vou levar ele ao médico”. Patrícia respondeu: “Vai sim, lá no posto hoje tem médico”. Em seguida, o assunto mudou, pois Fernanda convidou as colegas a criarem juntas: “Agora vamos fazer um bolo”. Daniela concordou e acrescentou: “Vamos, é o aniversário da minha filha.” Conforme podemos ver na foto 6, as meninas estão fazendo os bolos:

**Foto 6 – Crianças brincando com massinha**



Fonte: autoria própria.

Em seguida, todas cantam parabéns para a aniversariante. Nessa brincadeira, podemos perceber que os objetos se transformam de acordo com os significados que adquirem para as crianças no decorrer da situação. Essa questão é discutida por Vygotsky (2008, p. 30) ao afirmar:

Um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura torna-se um cavalo, ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade, com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso.

Ainda de acordo com Vygotsky, podemos perceber que, nesta brincadeira, a massinha torna-se um ponto de apoio para a criança, um objeto que separa o significado o “bolo” do bolo real. Nesse momento, o objeto continua com mesma aparência, porém altera o seu significado, essa relação de percepção é inerente ao ser humano e o faz enxergar o mundo com sentido e significado.

E assim as crianças vão interagindo, trocando experiências, se alguns não conseguem modelar tais objetos, outro ajudam e as brincadeiras continuam. Também nessas situações as crianças participam, trazem vivências em famílias, retratam o cotidiano de casa. Com isso, trazem-nos elementos para entendimento de seu contexto e posteriores intervenções favoráveis ao seu desenvolvimento integral.

### **Aula do dia 5 de setembro**

Além das atividades na sala de aula, também observei as brincadeiras que aconteceram durante o recreio do pátio externo da escola. Nesse dia, as crianças brincavam livremente no pátio da escola. Pude notar que elas corriam e diziam coisas que eu não entendia. Depois de muita observação, constatei que recriavam em sua brincadeira, personagens e situações de desenhos animados. Pude identificar alguns como: Backyardigans, Ben10 e Barbie. Mas aquele que gerou maior adesão das crianças e permaneceu como objeto de interesse foi o da Monster High. Na história, os personagens são monstros que possuem variados poderes. Dessa forma, durante a brincadeira, cada criança passou a incorporar uma personagem do desenho, com suas características, suas roupas e maquiagens extravagantes. Elas conversavam entre si como se fossem os monstros, corriam, subiam, fingiam escalar, atacar e soltar gelo pelas mãos. Também concordavam, discordam, falavam manso e às vezes ficavam bravos. A foto 7 mostra esse momento:

**Foto 7 – Crianças brincando de personagens de desenho animados**



Fonte: autoria própria.

Kishimoto, citando Levinzon (1989), afirma que:

Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo em que ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim corresponder às expectativas dos padrões adultos. (2010, p.73).

Em concordância com esses autores, penso que a brincadeira referida fornece elementos para que as crianças alcancem a superação e se tornem confiantes. No papel de poder, elas pularam bem alto, escalaram muros e prédios, emitiram raios paralisantes quando quiseram parar os inimigos, criaram oportunidades de avanços e meios para conseguir solucionar problemas.

Durante o recreio, a professora ficou atenta às crianças, intervindo nos momentos de conflitos, cuidando pela integridade física e mantendo a ordem no ambiente.

Diante do estudo proposto e do período das observações realizadas no cotidiano da Turma da Joanelha, na Umei Itatiaia, foi possível realizar algumas análises acerca do brincar neste contexto.

Conforme a análise de dados obtidos, foi possível perceber que apesar de ter conhecimento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, o brincar na sala de aula acontecia nos momentos em que a professora precisava se dedicar à organização do trabalho e da rotina. As crianças brincavam entre si, com brinquedos da escola ou trazidos de casa. Na área externa, as brincadeiras eram sempre livres e aconteciam durante o recreio. Andréa não propunha intervenções diretas e nem apresentava um objetivo com as atividades de brincar.

Após a observação, elaborei um plano de ação com o objetivo de intervir na prática cotidiana da professora, promovendo atividades de brincar diferenciadas.

Com prévia autorização da professora, inicialmente a pesquisadora conversou com as crianças e lhes perguntou se gostariam de aprender algumas brincadeiras novas. Disse que seriam bem interessantes, e que as brincadeiras seriam desenvolvidas em pequenos grupos e em outro momento em um grupo maior. Expliquei ainda que, para acontecer esses jogos teriam de haver primeiro alguns combinados para que todos pudessem brincar e a brincadeira desse certo. Todos gostaram da ideia e sugeriram alguns espaços na escola para a realização das brincadeiras e os dias que iríamos realizá-las. Eles ficaram bem curiosos, dentre vários comentários, destacamos a fala de Raquel: “Ô, professora, você é professora de brincadeiras?” E eu respondi: “Sou de brincadeiras também”. Todos riram.

Desenvolvi um trabalho de planejamento da intervenção, juntamente com a professora, explorando o espaço da sala e os espaços externos. Procuramos desenvolver situações que as crianças ainda não haviam experimentado na escola. Dessa forma, foram realizadas brincadeiras de Corre cutia, Maria viola, Passa anel, Batata quente e Faz de conta. Essas atividades foram realizadas com participação, mediação e interação da pesquisadora com as crianças. A professora Andréa assumiu uma postura de observação, em suas palavras:

Professora Andréa: Estes momentos de interação são muito bacana, pois é possível sair do papel de interventor, para o de observador, podendo assim ver a reação das crianças quando brincam e o desenrolar da atividade (brincadeira), podemos assim focar no desenvolvimento de cada criança.

Andréa demonstrou que, em sua atuação como professora não estava acompanhando as brincadeiras como gostaria. Ela ressalta a importância de obter uma visão diferente da situação.

### **Intervenção realizada**

A intervenção aconteceu em momentos e espaços diferentes, foram propostas diversas brincadeiras, como: Corre cutia, Maria viola, Passa anel, Batata quente e Faz de conta. As brincadeiras tiveram como objetivo:

- Estimular a aprendizagem;
- Desenvolvimento da coordenação corporal;
- Desenvolver as capacidades de raciocínio e concentração;
- Ampliação da rede de significados construtivos da realidade social e cultural.

Nos momentos de brincadeiras, propus-me a brincar junto com elas, me integrando e interagindo com a turma. Trouxe brincadeiras que percebi que durante a pesquisa as crianças ainda não haviam experimentado nesse ambiente escolar (FOTO 8).

**Foto 8 - Pesquisadora brincando com as crianças de faz de conta**



Fonte: SANTOS, 2013.

Dessa forma, no dia 13 de setembro perguntei à turma se eu poderia brincar com eles, todos consentiram. Como mostra a foto 8, o grupo de crianças iniciou arrumando a mesa com os brinquedos e Márcia disse, para a pesquisadora: “Senta moça, no salão, eu vou te maquiar”. A pesquisadora sentou-se e logo Márcia começou passando batom, a outra criança com secador e começaram a lavar e depois secarem os cabelos. Aline, (criança necessidades especiais) chegou no grupo, ficou observando, logo depois saiu e voltou para outro grupo, passaram poucos minutos, ela voltou novamente. Notava-se que Aline queria brincar também, mais não pediu para entrar e o grupo não a convidou, a pesquisadora realizou uma mediação, para incluí-la no faz de conta: dizendo: “Moça do salão, chegou outra cliente, você vai atendê-la agora”? Então ela disse: “Vou passar esmalte nela”. E Aline colocou na mesa o ursinho que brincava e ficou no grupo esperando a sua vez. Na mesma mesa, João faz um café e depois serviu para todos nós. Depois a brincadeira muda e todos começaram a cozinhar, e falarem que estavam fazendo: mingau, macarrão, sorvete.

Brincar junto com alunos proporcionou a pesquisadora, a participação no mundo de imaginação deles, podendo mediar de maneira mais efetiva, conhecer um pouco mais das particularidades de cada criança, a partir dos papéis que cada um desempenhou na brincadeira e as vivências instituídas nessa troca de experiência.

**Foto 9 – Pesquisadora brincando de corre cutia com as crianças**



Fonte: SANTOS, 2013.

Outro momento da intervenção aconteceu no dia 18 de setembro em um espaço externo perto do refeitório.

Eu apresentei às crianças algumas brincadeiras tradicionais. Inicialmente foi realizada a organização e dessa forma tivemos uma conversa a respeito das regras dessa brincadeira. Todos concordaram. As crianças se mostraram curiosas e alegres no Desenvolvimento da atividade. Dei início à brincadeira, dei exemplo de como brincar. Porém algumas crianças corriam e não conseguiam achar o lugar para sentar, dando várias voltas. As crianças que tiveram maior compreensão, mediaram, ajudando as outras, indicando a direção para correr e o momento para sentar, e onde sentar.

Segundo Kishimoto (1994), o brincar possibilita o resgate de valores sociais, é uma forma de comunicação entre gerações, um instrumento de aprendizagem e de valorização do patrimônio lúdico-cultural em diferentes contextos. Por meio das brincadeiras podemos compreender a cultura de um povo, e é brincando que a criança começa a ter contato com o mundo a sua volta.

Depois de algumas tentativas, as crianças conseguiram brincar, respeitando as regras estipuladas inicialmente, com muita alegria, penso que foi uma experiência nova e significativa para todos (FOTO 10).

**Foto 10- Pesquisadora brincando de passar anel**



Fonte: SANTOS, 2013.

Conforme mostra a foto 10 acima, outra brincadeira desenvolvida no mesmo dia foi, passa anel. A pesquisadora explicou como era a brincadeira. A princípio as crianças não conseguiram cumprir as regras do jogo: deixar as mãos postas para que a criança escolhida não descobrisse com quem estava o anel ou mostrar o anel antes da pergunta: Com quem está o anel? Ou mesmo não contar com quem estava o anel. Na hora de passar o anel todos queriam ficar com o objeto em suas mãos, ou mostravam para os colegas. O jogo foi repedido novamente, pedi ajuda àquelas crianças que mostravam entender a brincadeira. Assim as crianças começavam a tentar, explicar e mostrar brincando, como seria a brincadeira. E assim o grupo conseguiu brincar com interesse, concentração e alegria interagindo e respeitando a vez de cada colega.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados possibilitaram uma análise a respeito da visão que a professora da turma de crianças de quatro anos da Umei pesquisada possui acerca do brincar. No seu discurso, a professora tem conhecimento dos estudos que compreendem a brincadeira como recurso fundamental para o desenvolvimento da criança. O embasamento que permeia o trabalho da professora é compatível com amplas noções de leis e teorias que explicam o processo de desenvolvimento das crianças pequenas e destacam a importância da brincadeira. Porém, as práticas diárias desenvolvidas por Andréa não condizem com o conhecimento que a professora possui.

Sua prática revela que a brincadeira ocupa um lugar diferente. Essa atividade não constituía objeto de atenção e planejamento. Ao realizar essa pesquisa, percebi a importância do contexto, da estrutura física, dos materiais e da forma como eles são organizados para as crianças. No espaço físico em questão, havia um ambiente de sala de aula para crianças, que não era tratado como espaço lúdico pensado e priorizado para a aprendizagem dessas crianças assistidas.

Pelas reações e falas da professora, compreendemos que as observações das brincadeiras nos diversos momentos e espaços da escola são fontes importantes para reflexão e possível forma de começar a modificar a própria prática. Entretanto, como a rotina demanda a realização de várias atividades diferentes, a brincadeira acaba ocupando um lugar secundário.

Após a intervenção, perguntei à professora sobre sua opinião acerca da intervenção. Vejamos o registro escrito de Andréa:

Gosto de brincar com as crianças fora de sala, porém a rotina na nossa escola não tem permitido muitos desses momentos. Tenho procurado levá-los para brincar nos espaços externos, porém as atividades têm sido livres. Através dessa interação professora e alunos, percebo que é necessário incluir brincadeiras dirigidas, pois as crianças gostam e brincam com prazer.

Nota-se que ela fala da necessidade do planejamento de brincadeiras dirigidas e mediadas por ela em seu cotidiano. A intervenção possibilitou à professora valorizar a brincadeira como eixo importante no cotidiano dos trabalhos da escola de educação Infantil. Andréa levantou a possibilidade de interação com os alunos durante as brincadeiras que

planeja desenvolver, e pensa na possibilidade de focar nesse momento para realizar intervenções e mediações.

Concordando com Vygotsky (2008) "A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente." A criação de brincadeiras, as fantasias, as encenações colocam a criança em um nível superior em que ela está, remetendo-a assim ao desenvolvimento. Oliveira ressalta a importância da intencionalidade nesse processo ao citar Vygotsky: "O único bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento." (2005, p.62).

Penso que, para haver um bom ensino na escola, é necessário criar meios, planejamento e estratégias. Através de observações e acompanhamento dos alunos nas brincadeiras, o professor poderá ser capaz de orientá-los de forma mais efetiva, de acordo com as necessidades individuais, ajudando-os no que eles não são capazes de realizar sozinhos, e conseguindo também acompanhar este processo entre as crianças, promovendo assim seu desenvolvimento.

Percebi que a intervenção foi capaz de provocar na professora a reflexão sobre a prática da brincadeira em seu dia a dia, possibilitando a ela perceber que as crianças precisam de um profissional atento a esse processo, que seja capaz de interagir com eles. Constatei também a necessidade de formação do corpo docente, que vise potencializar no profissional a disponibilidade para a brincadeira com a criança, pois a brincadeira necessita ocupar um lugar de possibilidades de aprendizagens, assistidas pelos educadores. Ela deve deixar de ser utilizada como um recurso de preenchimento de tempo entre uma atividade e outra ou de organização do trabalho pedagógico.

Os momentos de brincadeiras devem ter qualidade, organização e planejamento do professor, visto que as Umeis hoje apresentam uma gama de material para desenvolvimento desses trabalhos. Entretanto, compreendemos também que nem toda atividade pedagógica necessita de material específico. Pois, conforme vimos nas intervenções, os objetos se transformam na imaginação das crianças. De acordo com entendimento dos estudos que foram realizados, é importante imperar a reflexão e a compreensão do que a brincadeira representa no universo infantil.

Esta experiência da pesquisa, na Umei onde trabalho, trouxe-me inquietações e muitas reflexões, pois considero o brincar um papel importante no trabalho dentro dessa instituição. Percebi algumas dificuldades do profissional em adotar a brincadeira mediada também por ele nesse espaço educativo, bem como sua atuação junto com as crianças.

Dessa forma, acredito ser necessário que o professor aguçe sua sensibilidade, através de estudos e formações adequadas para o trabalho com crianças da educação infantil, entendendo as especificidades que demanda esta fase da infância.

A criança tem direito de brincar, entendê-la como sujeito de direitos é proporcionar um brincar de qualidade para ela. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação de professores e principalmente incentivo. Tudo isso tem sua influência na mediação da professora e deve ser levado em consideração para que possamos proporcionar um brincar de qualidade nas instituições de educação infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADVINCULA, Divino. *Fachada da escola*. 2009, 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

\_\_\_\_\_. *Pátio de recreação*. 2009, 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula*. 2009, 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

BDTD. Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <[www.bdtb.ibict.com.br](http://www.bdtb.ibict.com.br)>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BELO HORIZONTE. CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei Orgânica do Município. Belo Horizonte, MG, 21 mar. 1990.

\_\_\_\_\_. *Desafios da Formação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Belo Horizonte: PBH. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1988.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. ECA. Brasília: Congresso Nacional. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*, CNE/CEB, Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução nº5/2009/CEB/CNE, artigo 3º. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CAMARGO, Diana. *Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica*. 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

COLLING, Graciele de Souza. *Compreensão de professores de educação infantil acerca das brincadeiras de faz de conta e das culturas infantis*. 2010. Dissertação de Mestrado, Santa Catarina, Blumenau.

FONTANA, Roseli. A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaio*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo, a criança e a Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ et alii. *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 18.

\_\_\_\_\_ et alii.(Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_ et alii (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, ano 5, n. 31, p. 43-48, Brasília, jul./set.1986.

MASSOTE, Alyson Carvalho; ALVES, Maria Michelle; Fernandes, GOMES; Priscila de Lara Domingues. Brincar e Educação: concepções e Possibilidades. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. *Reflexões acerca do brincar na educação infantil*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física Campinas, São Paulo.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v.34, n.3, p.633-648, jul, /set.2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEITZEL, Scheila Thais Ludke. *Brincadeira e aprendizagem: concepção docentes na educação infantil*. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *VYGOTSKY Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

SANTOS, Rejane Maria. *Pesquisadora brincando de passar anel*. 2013. 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

\_\_\_\_\_. *Pesquisadora brincando com as crianças de faz de conta*. 2013. 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

\_\_\_\_\_. *Pesquisadora brincando de corre cutia com as crianças*. 2013. 1 foto, 15 X10, jpeg, color.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

SILVA, José Ricardo. *A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção*. 2012. 171 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo, set./dez. 2005.

UJIE, Nájela Tavares. *A Rede pública municipal de educação infantil iratiense e o lúdico: o olhar das profissionais*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penna Villa Lobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.p.117

\_\_\_\_\_ et alii. (1933-2008b). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. In *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, p. 23-36.

\_\_\_\_\_ et alii. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.p.114.

\_\_\_\_\_ et alii. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penna Villa lobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.p.117.

WASJKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92. 1995.

**APÊNDICE A– AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS**



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação -FaE  
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - DOCEI

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS  
(LEI Nº 9.610/98)**

Pelo presente Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, responsável legal pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, por este e na melhor forma

de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Rosângela de Alvarenga, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeo tais como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisadora: Tudo bom, Andréa?

Professora Andréa: Tudo bem.

Pesquisadora: Andréa, você trabalha aqui na Umei Itatiaia com crianças de qual idade?

Professora Andréa: Quatro anos. Quatro pra cinco anos.

Pesquisadora: Ahhh. Você trabalha em outra escola?

Professora Andréa: Trabalho em outra Umei.

Pesquisadora: E as crianças, qual a idade?

Professora Andréa: Também quatro anos.

Pesquisadora: Também quatro anos, né? Qual o curso em que você se formou, Andréia?

Curso Superior?

Professora Andréa: Eu sou formada em Pedagogia.

Pesquisadora: Ahh, tá. E você tem alguma especialização?

Professora Andréa: Tenho uma especialização em Informática na Educação e outra em Educação Inclusiva.

Pesquisadora: Ahhh, tá.! É..., eu vou fazer algumas perguntinhas pra você, tá? A respeito do brincar na Educação Infantil. É..., o que você pensa sobre o brincar na Educação Infantil?

Professora Andréa: Olha, eu penso que o brincar ele é de suma importância na Educação Infantil, porque, a partir do momento... que é através do brincar que a criança vai desenvolvendo, ela vai socializando, ela vai aprendendo a dividir as coisas, ela vai entendendo que a professora não é só dela, que a professora tem que dar atenção pra outras crianças, e ela vai percebendo que é, através da rotina, que tem momentos pra tudo, né? E lembrando que o brincar ele está em todo momento com as crianças. Elas não conseguem dissociar o brincar de outras coisas, então ela quer fazer a atividade, mas ela tá brincando ao mesmo tempo, então a gente tem que tá colocando um pouco de limite. E a brincadeira também... e através da brincadeira que a criança aprende as regras, então, a partir das regras, ela aprende, ela desenvolve e se socializa com as demais crianças.

Pesquisadora: Uhum... Sim! É...

Professora Andréa: E eu acredito também que o brincar ele é de suma importância para que a criança saia daquele... do egocentrismo. Sem, sem brincar ela não consegue sair dessa etapa, ela vai sempre pensar que tudo é dela, e a partir do brincar é que ela vai se desenvolvendo.

Pesquisadora: Como você incorpora o brincar na sua rotina?



Professora Andréa: Oh! No meu dia-a-dia, a criança, ela geralmente, ela faz apenas uma atividade de folha, mas lembrando que essa atividade de folha... Igual hoje, eu trabalhei com eles procurando as letras do alfabeto, brincamos de procurar letras do alfabeto num desenho, a atividade era um desenho onde as letras estavam, por exemplo, atrás de um brinquedo, num formato da janela de uma casinha, aí eles tiveram que procurar as letras, mas eles brincam com brinquedos de montar, porque também ajuda na coordenação motora, eles brincam de massinha, eles pedem... brincam com os brinquedos da sala, de faz de conta, porque a partir dali, eles criam muitas coisas, eles brincam na biblioteca, que temos a biblioteca, mas na brinquedoteca.

Pesquisadora: Uhum!

Professora Andréa: Eh... O que mais? [pausa] eu acho que só, massinha, eu já falei, né?

Pesquisadora: Já...

Professora Andréa: Através dos jogos também, né? Tem o jogo... eu também trabalho com eles com bingo de letras, que é muito legal, porque daí eles vão procurando as letras, né? nas cartelas, eu vou cantando as letras e eles vão fazendo. Jogo da velha também, quebra-cabeça, eh... Na outra escola em que eu trabalho de manhã, tem muitos brinquedos do tipo... o alinhavo, que eles têm que ir passando em volta do brinquedo que ajuda a desenvolver a coordenação motora, né? Tem outro que é... eu não sei como é o nome dele, que é um de arame que eles vão passando, aí tem cubos, tem triângulos...

Pesquisadora: Hmm ta, eu sei qual que é.

Professora Andréa: Ama... ama... Como é que é... aramado... eu acho que é aramado que chama.

Pesquisadora: É isso mesmo.

Professora Andréa: Então ajuda a desenvolver bastante. Igual lá as crianças daqui, as crianças da tarde já eram da escola, e na outra escola, elas eram todas novatas e assim hoje eu já consigo mais ou menos um resultado bem parecido com as que estão lá com as daqui, mas eu tenho muito mais recursos na outra escola do que aqui, pra tá trabalhando com eles.

Pesquisadora: Ah tá. Você tem mais recursos do que aqui. Recurso de material?

Professora Andréa: De material

Pesquisadora: De material.

Professora Andréa: Os brinquedos de montar, o quebra-cabeça, eu acho que ajuda muito, o aramado que tô te falando, tem um outro lá que eles têm que encaixar os triângulos, os círculos e a turminha lá é menor, são 16 crianças, então facilita mais esse trabalho, né?

Pesquisadora: Tá. É, qual que você acha que é o papel do professor na Educação Infantil, Andréia?

Professora Andréa: Primeiramente ele é o mediador, ele tem que ser o mediador, porque não adianta eu tá lá na frente e querer dá uma aula sobre meio ambiente pra eles, não adianta, eles não vão aprender; você tem que fazer algumas mediações, então por exemplo, tá no parquinho, olha não podemos arrancar a flor, o meio ambiente é importante, tal, a questão do desperdício de água, a questão dos cuidados com o corpo, cê vai trabalhando com eles mediando porque dá aula expositiva pra eles a gente não dá, na verdade a gente não dá aula na Educação Infantil, você busca aquilo que a criança já sabe e ajuda ela construir novos conceitos, né?

Pesquisadora: Uhum. Tá certo. Então, Andréa, é isso mesmo que eu gostaria de saber, o seu posicionamento, né? Quais que são as atividades, o que você acha importante, eu acho que dentro do que você falou, não é verdade, já dá pra gente entender tudo, né?

Professora Andréa: Ter uma noção, né?

Pesquisadora: Ter uma noção, né? Te agradeço, né? Você quer falar mais alguma coisa?

Professora Andréa: Não, não.

Pesquisadora: Isso mesmo, né? Muito obrigada.