

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOCEI

**AS APROPRIAÇÕES QUE AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE  
QUATRO E CINCO ANOS FAZEM DO BRINCAR EM SUA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Vivia Flávia Pereira

Belo Horizonte  
2013

Vivia Flávia Pereira

**AS APROPRIAÇÕES QUE AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE  
QUATRO E CINCO ANOS FAZEM DO BRINCAR EM SUA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho apresentado à disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, como quesito parcial para obtenção do título de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais.

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

Belo Horizonte  
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

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

PEREIRA, Vívía Flávia Pereira

As apropriações que as professoras das turmas de quatro e cinco anos fazem do brincar em sua prática pedagógica. Vívía Flávia Pereira; Orientadora Profa. Dra. ; Orientadora Prof. Maíra Tomayno de Melo Dias de Azevedo — Belo Horizonte — MG, 2013.

Monografia (Especialização) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós- em Educação: Educação Infantil.

(LC HV- a preencher pela biblioteca)

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

Aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ do ano de 20\_\_, realizou-se na sala \_\_\_\_\_ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação pública de monografia intitulada “ \_\_\_\_\_ ” do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, matrícula na UFMG nº \_\_\_\_\_. A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes professores: \_\_\_\_\_ – Orientadora, e \_\_\_\_\_. 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, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Aluno (a) - \_\_\_\_\_

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

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

\_\_\_\_\_

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

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as apropriações que as professoras das turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil de uma escola municipal fazem do brincar em sua prática pedagógica e possibilitar intervenções que permitam uma reflexão sobre o brincar na instituição. Esta pesquisa se desenvolveu em três turmas da Educação Infantil de uma escola municipal de Belo Horizonte. Participaram desse estudo as crianças na faixa etária de quatro aos cinco anos e suas respectivas professoras. A metodologia baseou-se na pesquisa ação. Essa caracteriza-se pela investigação das pessoas em sua própria prática com a finalidade de aprimorá-la, consiste em planejar, agir para implantar a melhora, monitorar e descrever os resultados e dados alcançados, avaliar o resultado alcançado para intervir na melhoria da prática objetivada. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se: anotações, fotos, filmagens e entrevistas. O enfoque teórico-metodológico adotado baseou-se nas concepções de Wallon (2010), Vigotski (2010) e Kishimoto (2011). Para esses autores, o brincar é visto como elemento de aprendizagem que constitui o desenvolvimento da criança. No brincar, a criança desenvolve suas competências, tem inúmeras possibilidades para explorar o espaço que a circunda e descobrir formas de representar o mundo. Ao final desse estudo, conclui-se que o brincar na instituição era utilizado como recurso de prêmio/recompensa para controle dos comportamentos esperados pelas professoras. Percebeu-se que as apropriações que as professoras fazem do brincar em sua prática pedagógica relacionam-se às diferentes concepções de educação infantil, à experiência docente na Educação Infantil e a sua formação profissional. Dessa forma, elaborou-se um plano de ação que tinha como objetivo intervir na prática cotidiana dos profissionais da Educação Infantil proporcionando um olhar diferenciado para o brincar, que não fosse o do prêmio/recompensa. Um olhar que vislumbrasse a criança como centro do processo de intervenção e enquanto ser capacitado, dotado de conhecimentos e saberes que podem e devem ser explorados no diversos momentos e espaços dentro da escola através do brincar. Constatou-se que é necessário que o professor tenha um olhar sensível para as necessidades e interesses das crianças. O profissional da educação infantil deve ser capaz de desenvolver um trabalho significativo para a criança, valendo-se do brincar como um recurso que permite a descoberta, a experimentação, a representação do mundo e a ampliação desse.

**Palavras-chave:** Educação infantil, brincar, apropriações das professoras.

## ABSTRACT

This paper aims to comprehend the appropriations that the teachers of four and five year old classes in an early childhood education municipal school, make of the act of playing in their pedagogical practice and enable interventions that will allow reflection about playing in the institution. This research was developed in three classes of an early childhood education municipal school in Belo Horizonte. Children from four to five years old and their teachers participated in this study. The methodology was based on an action research, which characterizes by people investigation in their own practice with the goal to improve them, consist in planning, acting to implant an improvement, monitoring and describing achieved results and data, evaluation of the achieved results to intervene in the aimed practice improvement. For each data gathering instrument, it was used: notes, photographs, video records and interview. The methodological-theoretical approach adopted, was based in the Wallon (2010) Vigotski (2010) and Kishimoto (2011) conception. For these authors, playing is seen as a learning element that constitutes the child development. In the playing act, the child develops their skills, and has innumerable possibilities to explore the space around them and discovers ways of representing the world. In the end of this study, it was able to conclude that the playing in the institution was used as prize/reward resource of the teachers for expected behavior control. It was noticed that the appropriations that the teacher make from playing in their pedagogical practice relates to different conceptions and to teaching experience in early childhood education and to their vocational training. In this way, it was elaborated an action plan that aimed to intervene in the everyday practice of early childhood education professionals, providing a different point of view of playing, that wouldn't be the prize/reward one. A point of view that glimpses the child as the intervention process center and meanwhile be enabled, endowed with knowledge, that might and should be explored in several moments and spaces in the school with the playing act. It was found that it is necessary that the teacher should have a sensible observation for children needs and interests. The early childhood education professional should be able to develop a significant work for children, availing of playing as a research that allows the discovery, experimentation, representation of the world and its magnification.

**Keywords:** Early childhood education, playing, teacher's appropriations.

*Aos meus familiares,  
amigos, companheiros e  
à minha orientadora  
Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo.*

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente a Deus, que me possibilitou vencer mais esta etapa de minha vida.*

*À minha orientadora Máira Tomayno, por sua paciência e dedicação para com minha pessoa.*

*Aos meus familiares e companheiros, pela compreensão, auxílio, carinho nos momentos em que mais precisei. Este trabalho só foi possível porque, além da dedicação e compromisso, tive pessoas maravilhosas para me acompanhar por mais neste período de busca e enriquecimento de meu potencial cognitivo e profissional.*

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Faixa da escola	39
Foto 2 –	Entrada principal - vista de fora da instituição	39
Foto 3–	Corredor da entrada principal	40
Foto 4 –	Entrada principal - vista de dentro da instituição	41
Foto 5 –	Corredor principal	41
Foto 6 –	Escada de acesso ao andar térreo	42
Foto 7 –	Área dos bebedouros	42
Foto 8 –	Entrada da cantina	42
Foto 9 –	Refeitório	42
Foto 10 –	Entrada do Playground	43
Foto 11 –	Brinquedos do Playground	43
Foto 12 –	Quadra Vista de cima	43
Foto 13 –	Escada de acesso à quadra	43
Foto 14 –	Quadra	44
Foto 15 –	Brincadeira em roda utilizando fichas da rotina	54
Foto 16 –	Brincadeira com cantiga de roda em sala de aula	55
Foto 17 –	O brincar livre – playground	55
Foto 18 –	O brincar orientado – Cantiga de roda	55
Foto 19 –	O brincar livre na quadra com o triciclo	56
Foto 20 –	As crianças dançando músicas infantis	56
Foto 21 –	Confeção de um meio de transporte	56
Foto 22 –	Brincando de desenhar	57
Foto 23 –	O dia do brincar na escola	57
Foto 24 –	Brincadeiras na praça próximo à escola	57
Foto 25 –	Brincando de massinha	57

Foto 26 –	Piquenique na sala 1 - três turmas	58
Foto 27 –	Brincando de sacudir o tecido	58
Foto 28 –	O brincar orientado – Jogando basquete na quadra	58
Foto 29 –	O brincar orientado – “Brincadeira Passe a bola”	58
Foto 30 –	Brincando com o dominó	59
Foto 31 –	Brincando com quebra – cabeça	59
Foto 32 –	Brincadeira livre – Desenhando no piso do playground	59
Foto 33 –	O brincar no espaço da sala de aula – Brincando de água de rinfonfon	60
Foto 34 –	O brincar no espaço de sala de aula – Brincando com a cantiga de roda “Dominó”	60
Foto 35 –	Utilizando os meios de comunicação na sala de aula	60
Foto 36 –	Contando balões – Espaço da sala de aula	60
Foto 37–	Trabalhando com as cores	60
Foto 38 –	O balão mais cheio ganha	60
Foto 39–	Projeto trânsito – O brincar orientado	61
Foto 40 –	Projeto trânsito – Em movimento	61
Foto 41–	Projeto trânsito – Interpretando um atropelamento	61
Foto 42	Cama elástica na quadra	62
Foto 43 –	Piscina de bolinhas na quadra	62
Foto 44 –	Futebol de salão na quadra	62
Foto 45 –	Oficina de beleza para as meninas	62
Foto 46 –	Alunas exibindo as unhas decoradas.	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de artigos do site Scielo	23
Quadro 2– Levantamento de Teses e dissertações BDTD	24
Quadro 3 – Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas	38

## **LISTA DE SIGLAS**

BH – Belo Horizonte

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UMEIs – Unidades Municipais de Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

ZDI – Zona de desenvolvimento iminente

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 O BRINCAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>16</b>
<b>2 PRESUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>22</b>
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>36</b>
<b>4 ANÁLISE CRÍTICA PEDAGÓGICA SOBRE A APROPRIAÇÃO QUE AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE QUATRO E CINCO ANOS FAZEM DO BRINCAR</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Contextualizando o campo de Pesquisa</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Análise crítica da apropriação do brincar no contexto da educação infantil</b>	<b>48</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre as apropriações que os professores da educação infantil fazem do brincar. Tal escolha se justifica por minha trajetória de formação acadêmica e profissional, cursei o magistério médio na década de 90 e não me sentia atraída pela profissão, até iniciar minha carreira docente aos vinte anos de idade em escolas infantis localizadas nos bairros próximos a minha residência. Comecei a me dedicar à profissão, instigada pela forma com que o processo de ensino aprendizagem acontecia nesses espaços escolares, decidi pleitear uma vaga no curso de graduação em Pedagogia. Apesar das dificuldades financeiras, consegui concluir a graduação com o auxílio de pessoas muito queridas. A partir da graduação, comecei a questionar os métodos que eram trabalhados em atividades voltadas para os alunos da Educação Infantil, inclusive a minha própria prática docente enquanto responsável pela educação escolar dessa faixa etária. Trabalhei em rede privada de ensino no município de Belo Horizonte (BH), na rede pública do município de Contagem e atualmente atuo como professora da Educação Infantil no quadro efetivo da Secretaria de Educação Municipal do Município de Belo Horizonte (SMED) em Minas Gerais (MG).

Diante os estudos apresentados por teóricos como Maria da Graça Souza Horn (2004), Tizuko Morchida Kishimoto (2011), Gisela Wajskop (2009), Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2008), observa-se na contemporaneidade uma constante preocupação com a relevância do brincar nas instituições de Educação Infantil, pois o ato de brincar favorece o desenvolvimento de habilidades, competências, autoestima nas crianças, constituindo-se como um fator importante na formação das mesmas. Ao brincar, as crianças imitam a realidade articulando a imaginação, internalizando e compreendendo nesse processo os limites definidos pelas normas e regras sociais.

Ao desenvolver trabalhos no espaço escolar no decorrer dos anos, sempre tive a preocupação de respeitar o nível de conhecimento que a criança apresentava diante o processo de ensino/aprendizagem, das capacidades e habilidades de acordo com a faixa etária. Chamava-me a atenção, a forma como os colegas de trabalho desenvolviam suas atividades sem considerar o que a criança era capaz de fazer, exigindo das mesmas além do que elas estavam preparadas para realizar em suas tarefas. Dessa forma, preocupada com os efeitos de nossas atuações sobre o desenvolvimento das crianças com as quais trabalhávamos, comecei a buscar leituras e realizar estudos que me auxiliassem no exercício de minha prática docente de forma a atender as reais necessidades da Educação Infantil. Desde meu ingresso no quadro de

professores da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), venho realizando, junto às crianças, atividades que envolvem a linguagem mais próxima do desenvolvimento infantil, “o jogo e o brincar”, tentando não transformá-la em mais uma forma de manipulação, mas, através dela, enfatizar os saberes e respeitar as diferenças.

Dentro do espaço escolar tenho procurado observar o trabalho desenvolvido por nosso grupo de professores e, durante essas observações, pude perceber que, em muitos momentos, o brincar é uma forma de distração para as crianças na prática e concepção docente. Dessa forma, pude perceber que, na maior parte do tempo, o brincar está relacionado ao brinquedo, ao ato, ao jogo, ao processo de alfabetização, em que o foco é a apresentação do alfabeto, numerais e estrutura da formação de palavras. A importância de se observar, aproveitar para se descobrir algo que esteja implícito no desenvolvimento da criança, através do brincar muitas vezes, passa despercebida aos nossos olhos. O brincar é apresentado às crianças como prêmio ou descanso, por isso, deixa-se de aproveitar o momento mais rico que se tem para trabalhar com o período a infância. O saber infantil e suas experiências não são valorizados, ao contrário, são subestimados.

Desse contexto escolar, surgiu meu interesse em ampliar minha visão, minha concepção sobre esse tema, aprimorando minhas técnicas e práticas docentes, sem me deixar induzir por um olhar insensível às linguagens expressadas pelas crianças em seu desenvolvimento, que ignora as pistas que os alunos nos transmitem diariamente e indicam a melhor forma de auxiliá-los no percurso do seu desenvolvimento.

Através deste estudo, espero contribuir de forma significativa para a ampliação da visão a respeito da infância dentro da instituição escolar, da apropriação que os professores fazem do brincar no espaço da instituição selecionada.

Ao trabalhar o brincar com objetivos pedagógicos bem estruturados, o professor poderá levar o aluno a um nível de amadurecimento relevante para sua vivência em seu meio sociocultural. Horn (2004) e Wajskop (2009) retratam o espaço do brincar em suas pesquisas, falam de sua importância para o desenvolvimento infantil, e pontuam que, através do brincar, a criança é capaz de internalizar situações do cotidiano de suas vivências. Por meio do brincar, ela expressa seus conflitos, reconstituindo-os por imitações no faz de conta. Brincando, vive relações sociais específicas repletas de valores e significados que enriquecem seu desenvolvimento, é levada a compreender a estrutura social que a circunda e abstrair suas normas de convivência. A apropriação que se faz do brincar é fundamental ao desenvolvimento da identidade infantil, portanto, deve ser valorizada e trabalhada, visando ao

desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando e à contribuição em seu desenvolvimento pleno, respeitando tempo e espaço dentro dos direitos que lhe são cabíveis.

Lev Semionovich Vygotsky, citado por Júlia Oliveira Formosinho, explica que:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo. A vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ela assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda a parte com determinação, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção deste bem estar de si e de outros (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (VYGOTSKY apud FORMOSINHO et al., 2007).

Como é possível perceber, o bem-estar encontra-se na base de condutas relacionadas ao brincar, ao valorizar a liberdade e se questionar quanto ao significado do brincar na instituição de Educação Infantil. Diante dos apontamentos apresentados, questiona-se: Como o professor pode se apropriar satisfatoriamente do brincar na prática docente na Educação Infantil? Como o professor pode desenvolver atividades que atendam as reais necessidades de aprendizado dos alunos da Educação Infantil? Como o professor pode trabalhar a interação social através do brincar?

Dessa forma, proponho-me a auxiliar os profissionais da Educação Infantil a incorporarem em sua prática o brincar como forma de construção do conhecimento e exercício das relações sociais. Investigar, analisar e compreender as apropriações que os professores fazem do brincar é fundamental para que se possa refletir a importância da Educação Infantil, atualmente, no contexto da Educação Básica no Brasil.

Ao posicionar-me diante desse desafio, procurei realizar o estudo de obras que pudessem atender a minhas indagações, o que contribuiu para que minhas escolhas me direcionassem a bons resultados frente à realidade que presenciei e, na qual, propus-me intervir.

## **1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: O BRINCAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil menciona que a construção da identidade da educação infantil teve início a partir do século XIX. Essa construção se deu por meio de políticas de atendimento à infância, marcadas por diferenciações entre as classes sociais. Para as classes desfavorecidas, em condição de vulnerabilidade social, essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social. Para as crianças das classes abastadas, o modelo que se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos. O cuidar era compreendido como uma atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças das classes mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos cidadãos detentores de poder aquisitivo maior, Zilma Ramos de Oliveira, 2005. Por muito tempo, predominou uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização na área da educação, onde a paciência e o gostar de crianças eram fatores relevantes para se trabalhar com crianças pequenas nas instituições de atendimento. A autora relata que, até meados do século XIX, não se via a preocupação social em proteger, em amparar, em construir espaços apropriados para o atendimento de crianças, pois não havia uma concepção de infância instaurada, onde o “ser” criança deveria ser protegido.

De acordo com Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), o atendimento às crianças de zero até seis anos fora do lar, em espaços coletivos, surgiu a partir da necessidade de assistência às famílias cujas mães trabalhavam para garantir o sustento ou para assegurar um espaço onde as crianças “carentes” pudessem ser alimentadas e protegidas. Esse atendimento era realizado, voluntariamente e sem remuneração, por mulheres, e a única exigência era que já tivessem passado pela experiência da maternidade ou que gostassem muito de crianças. Inicialmente, as instituições infantis no Brasil estiveram vinculadas ao atendimento a populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial custodial (OLIVEIRA et al., 1992). No entanto, essa realidade foi se modificando, a partir da década de setenta. De acordo com os documentos oficiais e teóricos sobre o assunto, ocorreu o aumento no número de creches e escolas maternas em todas as classes sociais. Até mesmo mães que não trabalhavam fora começaram a buscar esses espaços de socialização para as crianças, os

Jardins de Infância, que têm como objetivo a socialização, a brincadeira e a moralização, são as formas escolares de Educação Infantil mais presentes no atendimento a ricos e pobres.

Avançando nesse processo histórico, algumas instituições de cunho pedagógico passam a existir com o objetivo de “preparar as crianças para o Ensino Fundamental”, é o início das pré escolas. Nelas, as atividades desenvolvidas com as crianças visavam assegurar os pré requisitos considerados imprescindíveis para a futura alfabetização. A concepção que orientava esse atendimento era de preparação para a entrada no ensino obrigatório e desenvolvido por professores ... os bebês e as crianças pequenas são, então, atendidas, basicamente, em dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e garantir a participação das mães no mercado de trabalho, e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. (BELO HORIZONTE, 2009. p. 13).

O reconhecimento da Educação Infantil como uma política educacional que visa garantir o direito da criança ao acesso, permanência e aprendizagem na escola está sendo construído pouco a pouco no País. Ao contrário de uma política de assistência social, que, por longo tempo, tem caracterizado o atendimento aos bebês e às crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. As mudanças que marcam a sociedade contemporânea, tais como, a luta pelo direito à educação, orientada por vários movimentos sociais; a emancipação da mulher, que busca uma inserção profissional que lhe dê independência financeira; e o avanço dos estudos científicos no que concerne à compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento são fatores que se destacam como grandes impulsionadores desse reconhecimento (BRASIL, Parecer 20/2009).

Nesse contexto, diferentes leis existentes no Brasil — a Constituição Federativa do Brasil, em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996; e a Resolução da Câmara de Educação Básica-CEB 1/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, passam a reconhecer o direito dos bebês e das crianças pequenas ao atendimento educacional numa instituição pública educativa fora do lar. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica aponta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN 9.394/96, art. 29, e BRASIL, Resolução CEB 1/99, art. 3º, III). Assim, a sociedade, que ao final do

século XX passou a ter o respaldo legal para a valorização da infância através das instituições escolares, começou a se ocupar com a construção da vida do sujeito levando em conta seus pensamentos, suas convicções, seus desejos e, principalmente, suas particularidades, segundo Andrea Giulietti Farias e Maria Augusta Rondas Speller (2008, p. 20).

Atualmente a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME–BH) se propõe a atender, prioritariamente, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas turmas de Educação Infantil das escolas de Ensino Fundamental e nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), a população infantil em situação de vulnerabilidade social. De acordo com as proposições curriculares para a Educação Infantil, são famílias e crianças em situação de risco ou que ainda não têm atendimento a suas necessidades básicas. A proposta da rede orienta a elaboração de proposições curriculares que identifiquem a Educação Infantil municipal, articulando–a com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com a responsabilidade de pensar no ciclo da infância sem fragmentações ou rupturas.

São várias as indagações, as práticas pedagógicas devem acrescentar mais possibilidades, enriquecendo as propostas pedagógicas já existentes, que devem ser implementadas a partir do diagnóstico das crianças concretas que fazem parte da modalidade de ensino Educação Infantil. Por meio da criatividade e competência de cada professor, a escola deve se organizar de forma a deixar claro os objetivos para as ações educativas a serem desenvolvidas, experiências escolares de ensino e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, das professoras e das educadoras que estão comprometidas com a diversidade. Considerando as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos fazerem a diferença, preservando a infância de cada criança, respeitando suas características e, garantindo o máximo de desenvolvimento de cada uma, de acordo com suas potencialidades.

Dessa forma, a prática docente precisa garantir as ações de educação articuladas de maneira indissociável às ações de cuidado, reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos competentes, detentores de conhecimentos que necessitam ser reconhecidos e aprimorados. Garantir conhecimentos que permitam entender quem é a criança e a infância, como constroem conhecimentos e como se desenvolvem. Considerando que a oportunidade de acesso e permanência e a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem são elementos fundamentais. Ainda de acordo com as proposições curriculares para Educação Infantil do município de BH, é função da instituição educativa desenvolver uma proposta curricular que

leve as crianças a atingir patamares mais organizados de conhecimento complexo e de processos complexo de conhecimento.

Essa proposta deve favorecer a participação e a inclusão da criança nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo e idade, em seu meio social. Além de garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, aprender os saberes disciplinares no que tange à Educação Infantil, os conhecimentos das diversas linguagens, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social. Ou seja, a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas. Cabe à prática docente pautada nas propostas da RME–BH, o direito à igualdade nas interações, através de ações coerentes com os processos de cada turma e criança.

Considerando que a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. O brincar pode ser visto como uma ferramenta que desafia a criança facilitando suas descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a expansão da vida com alegria, emoção, prazer e vivência com os demais indivíduos. Brincar é fonte de lazer e fonte de conhecimento que nos possibilita a considerá-lo como parte integrante da atividade educativa.

Se a criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificado é importante superar teses biológicas e etológicas que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais. A criança se desenvolve pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. (WAJSKOP, 2009, p. 25).

A partir de tal discussão, vê-se que o contexto atual aponta para a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre o currículo na educação infantil, sobre as práticas educativas desenvolvidas, sobre a formação de professores na Educação Infantil, em particular no que se refere às apropriações relativas ao brincar nesse nível de ensino, evitando-se a ênfase excessiva no processo de escolarização da criança que evidencia uma subordinação ao que é planejado para o nível do Ensino Fundamental. Esta pesquisa buscou a reflexão sistemática sobre a realidade educacional de uma escola pública da RME–BH, observei os pontos

conflituosos do contexto pertencente ao campo de pesquisa. Diante da motivação para a realização desse trabalho, defendo que este surgiu pela necessidade de explicitar os conflitos e as tensões vividas pela Educação Infantil na instituição de ensino em que atuo como docente.

No Brasil, o ECA caracteriza como criança todos aqueles que têm até doze anos. A concepção de infância como categoria social, ou seja, como grupo social que sai do anonimato e tem reconhecidas suas características potenciais e suas singularidades, vem sendo construída a partir das transformações sociais e se situa entre os séculos XIII e XVII. Por um longo tempo, acreditou-se que as crianças eram um reflexo dos adultos, uma versão em miniatura e mal dissociada deles. Percebida na melhor das hipóteses como seres incompletos e imperfeitos, seu valor se definia não pelo que eram no presente, mas pelo que viriam a ser no futuro, de acordo com Oliveira (2005).

A infância é caracterizada como uma noção historicamente construída a partir das formas de organização da sociedade e das transformações significativas que atravessa. Em diferentes tempos e espaços, a noção de infância foi produzida de modo distinto. As infâncias são as formas como socialmente se definem os modos culturais de viver das crianças. Não há uma única infância, mas formas diferentes de vivenciar essa experiência, que se reorganiza e se multiplica cada vez mais nas sociedades. Desse modo, a concepção de infância que afirmamos hoje como um ser histórico-cultural é resultado de um longo percurso e está sempre sujeita às mudanças “do fazer” nessa sociedade, através das mãos do cidadão que irá formar.

Diante às diversas concepções de infância construídas ao longo dos tempos na sociedade, normalmente se vê referência à criança, como aquele ser que não sabe, não entende, não é responsável pelos seus atos. A infância muitas vezes ainda é pensada como o período da vida em que o indivíduo é dependente de um adulto, as responsabilidades legais e sociais cabem ao adulto, e à criança cabe o brincar e o aproveitar o momento. Nessa visão, a criança é concebida como um objeto, um ser sem domínio sobre seus atos, ela é pensada e tratada conforme reprodução e expressão, das relações adulta-criança, das ideologias, das expectativas da relação adulto – adulto, conforme Dora Maria de Almeida Sousa Tedrus (1998).

Não é comum ouvir, dar voz a indagações, anseios e opiniões infantis, a criança é um ser sem voz no mundo adulto. A criança pensa, analisa e questiona também, não é um indivíduo desprovido de opiniões. Faz-se necessário exercitar o ato de ouvi-las, questioná-las e estimular sua participação em decisões. Estas iniciativas podem contribuir para uma

formação que a torne um cidadão consciente de sua importância e capacidade perante o grupo social. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil demanda formação específica, conhecimento sobre essa modalidade de ensino, sobre a infância, para que se possa desenvolver um trabalho coerente que atenda às especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela necessidade de explicitar os conflitos e as tensões vividas pela Educação Infantil na instituição de ensino em que atuo como docente. A análise das apropriações que as professoras possuem sobre o brincar pode contribuir para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas e, dessa forma, subsidiar possíveis intervenções. Além da relevância social, convém ressaltar a importância dessa pesquisa para o campo acadêmico.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Para fundamentar a presente pesquisa, realizei um levantamento dos trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa nos sites Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo. Foram encontradas várias publicações, utilizando os descritores “brincar” e “Educação Infantil”, entretanto destacarei as obras que mais se relacionaram com o tema deste estudo nos quadros 1 e 2 a seguir.

**Quadro 1 – Levantamento de artigos – Scielo**

<b>TÍTULO/AUTOR</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
<p>Brincar e educação: concepções e possibilidades.</p> <p>ALVES, Maria Michelle Fernandes;</p> <p>CARVALHO, Alysson Massote;</p> <p>GOMES, Priscila de Lara Domingues</p>	<p>Pesquisa embasada nas concepções de Brasil (1990), Bronfenbrenner (1995), Brown (1998), Kishimoto (1997), Wajskop (1995).</p>	<p>Pesquisa investigação.</p>	<p>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, transformando e aprimorando a qualidade da educação nas instituições escolares.</p>
<p>Brincar e mediação na escola.</p> <p>NAVARRO, Mariana Stoeterau;</p> <p>PRODÓCIMO, Elaine</p>	<p>Pesquisa embasada nas concepções de Brougère (1998) e Vygotsky (2007).</p>	<p>Pesquisa qualitativa de caráter descritivo.</p>	<p>A importância de organizar o espaço da sala para as crianças brincarem, a atenção da professora, mesmo num brincar livre, assim como a inclusão do brincar também no planejamento da professora, são questões que se mostraram relevantes nas observações apresentadas.</p>
<p>A perspectiva socioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.</p> <p>BOIKO, Vanessa ;</p> <p>THOMAZ, Alessandra;</p> <p>ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan;</p>	<p>Pesquisa embasada nas concepções de Brougère (1997), Kishimoto (1996), Kramer (1989), Saviani (1995), Vygotsky (1987).</p>	<p>Pesquisa qualitativa.</p>	<p>Acredita-se que um referencial teórico que privilegie a construção histórico-cultural de conceitos relativos à educação da infância, ao papel da escolarização e das influências promovidas dentro desses contextos, seja um guia orientador das práticas que venham a ser conduzidas e refletidas nessas instituições.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

**Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações – BDTD**

<b>TÍTULO/AUTOR</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
Dissertação de mestrado em Educação. <i>Um olhar sobre o educador da infância</i>  CAMARGO, Daiana.	Estudos de Janet Moyles (2002) e Michel Foucault (1966), teóricos que retratam sobre as relações de poder, disciplinamento e docilização dos corpos.	Pesquisa qualitativa descritiva	A partir dos dados obtidos, considerou-se que o brincar integra a prática pedagógica de forma fragmentada e em ações que pouco favorecem a exploração corporal e o movimento da criança.
Dissertação de mestrado em Educação. <i>O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.</i>  SAWAYA, Cristiane.	Estudos de Wallon (1971) e Vygotsky (1996). Analisar o papel da afetividade e do brincar na criança da educação infantil.	Pesquisa qualitativa	Aponta a necessidade de repensar o trabalho pedagógico na educação infantil, articulando teoria e prática, superando fragmentação de informações.
Tese de doutorado em Educação <i>A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil.</i>  MARTINS, Cristiane.	Teorias de Piaget (1990), Wallon (1975), Vygotsky (1984), Elkonin (1998), Winnicott (1975).	Pesquisa qualitativa	Falta ao profissional da educação infantil formação adequada, reflexão crítica sobre a criança, superação da postura adultocêntricas da escola e da sociedade.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o levantamento realizado, os trabalhos de Cristiane Maria Franzini Sawaya (2009) e Cristiane Amorim Martins (2009) são bastante relevantes para a nossa pesquisa, pois a investigação proposta pelas autoras se assemelha à nossa. Sawaya (2009), em sua dissertação de mestrado, nos remete a reflexão dos tempos, espaços e formação profissional no trabalho com as crianças da educação infantil. A autora defende o espaço da Educação Infantil como aquele onde se deve promover o desenvolvimento pleno da criança, por meio do brincar. Nesse processo, os adultos responsáveis pela condução do ensino devem ser capacitados para atender às demandas e expectativas dessa modalidade de ensino. A autora ainda defende uma formação profissional que respeite e atenda às especificidades dessa modalidade de ensino. Uma formação em que o professor tenha conhecimento necessário para saber como, quando e onde atuar na Educação Infantil.

Martins (2009) salienta a relevância do brincar no contexto social e escolar, ao apontar os fatores que influenciam o brincar no desenvolvimento infantil e fazer considerações significativas com respaldo teórico de estudiosos conceituados no campo de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil. A autora nos convida a refletir sobre o papel dos profissionais da educação que atuam na educação infantil, quando discute sobre a formação desse profissional e as concepções de infância construída por este ao longo de suas práticas pedagógicas. Martins defende o brincar no desenvolvimento infantil e a necessidade de refletir sobre a postura autoritária que o adulto exerce sobre a criança limitando sua capacidade de explorar e construir. Para a autora, a criança sente o espaço a sua volta de diversas maneiras, não se restringe ao tamanho do mesmo, mas, examina as possibilidades que esse lhe oferece.

Mesmo que haja semelhanças entre os trabalhos apresentados e as pesquisas que pretendo desenvolver. Espero que este estudo venha contribuir para uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico que se tem desenvolvido com as crianças da Educação Infantil através do brincar. Ao mesmo tempo, almeja-se que professores e futuros professores que venham trabalhar na modalidade de ensino Educação Infantil façam uma análise de sua prática docente, das formas de se trabalhar na educação infantil respeitando tanto o que é característico da criança quanto a modalidade de ensino Educação Infantil.

Além das pesquisas nos sites da BDTD e Scielo e dos trabalhos mencionados, procurei me respaldar no referencial teórico de Vygotsky (2010), Wallon (2010), Kishimoto (2011) e Huizinga (2000). Esses autores destacam o valor e a importância do cuidar e da compreensão do brincar na vida e no desenvolvimento da criança e do adulto.

Para Vygotsky (2010), a brincadeira é a fonte de desenvolvimento da criança e cria a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Conforme Maíra Tomayno de Melo Dias (2011), a

zona de Desenvolvimento iminente define o conjunto de habilidades que estão em processo de maturação, dependendo de intervenção ou mediação para seu desenvolvimento efetivo. Zóia Prestes (2010) acrescenta que a ZDI pode ser definida como aquilo que o sujeito consegue fazer com a ajuda do outro, mais experiente, pois o que fazemos sem a ajuda, e não mediação, do outro já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual. É importante acrescentar que a ZDI tem como característica essencial a possibilidade de desenvolvimento. Se o sujeito não tiver a possibilidade de contar com a colaboração do outro, poderá não amadurecer certas funções intelectuais (PRESTES, 2010). Dessa forma, a ZDI caracteriza-se como uma zona de compartilhamento de saberes, de experiências, de ideias, de sentimentos, de conhecimentos gestados na vida diária e nas interações (AZEVEDO, GOMES & NEVES, 2013).

Ainda de acordo com esses pesquisadores do desenvolvimento infantil, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Segundo ele, os pequeninos utilizam-se das interações sociais como formas de construção de saberes: aprendem a regra do jogo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Toda percepção é um estímulo para a atividade, é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual para sua idade, vivenciando e experimentando no brinquedo a sensação de ser maior do que é na realidade.

Outro teórico que desenvolveu teorias pedagógicas que contribuíram muito para a Educação foi Henri Wallon. Segundo ele, a atividade própria da criança é o brincar e o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. Para o autor, a afetividade associada à motricidade são as principais responsáveis pelo desenvolvimento psicológico da criança. De acordo com Wallon (2010), a construção da personalidade é um processo progressivo, onde se realiza a integração da afetividade e da inteligência. É fundamental que a criança tenha a oportunidade de brincar, pois, através do corpo, ela estabelece a primeira comunicação com o meio. Quanto mais envolvida em atividades lúdicas, maior será o progresso da criança. Não existe na criança um jogo natural, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, a interação com o meio.

Wallon (2010) define o brincar como uma atividade voluntária da criança e classifica as brincadeiras infantis em quatro estágios: brincadeiras funcionais; brincadeiras de ficção; brincadeiras de aquisição; e brincadeiras de fabricação.

As brincadeiras funcionais caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e

interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações.

As brincadeiras de ficção são atividades caracterizadas pela ênfase no faz de conta e na imaginação. É quando a criança assume papéis do seu contexto social, brincando de imitar as ações das pessoas a sua volta. Nas brincadeiras de aquisição, a criança se empenha para compreender e conhecer: imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias. Por fim, tem-se o estágio das brincadeiras de fabricação, em que a criança realiza atividades manuais de criar, combinar, juntar, modificar e transformar objetos criando novos.

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. Instrumento dessa fusão, revela uma ambivalência que explica certos contrastes em que o brincar encontra alimento. A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. Ao mesmo tempo, porém, a criança se torna esses personagens. Sempre totalmente ocupada com o que está fazendo, imagina-se, quer estar em seu lugar. (WALLON, 2010, p. 67).

Para Wallon (2010), brincar exige esforço, gasto de energia, não há atividade que não possa servir de motivo para o jogo, pois o brincar é distração e descanso, é a recreação que difere do trabalho, é o estado de relaxamento no exercício das funções psíquicas. Para Kishimoto (2011), brincar não é algo inerente ao indivíduo, mas sim, uma atividade dotada de significado social, como as demais atividades, também necessita aprendizagem. O brincar não é o mesmo nas diversas culturas existentes no mundo. Em cada cultura, há a concepção do que é designável como jogo. Segundo a autora, não se deve ver no jogo o lugar do desenvolvimento da cultura, é preciso ver o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura lúdica. Quando envolvidos com o brincar, o jogador precisa partilhar dessa cultura, compreender as regras, para fazer parte do jogo.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio- histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. (WAJSKOP, 2009. p.25).

Brincar facilita a apreensão do mundo, não é apenas uma forma de se distrair. No livro *Homo Ludens* (2000), de Johan Huizinga historiador holandês (1872–1945), o jogo é tão importante para a humanidade que, segundo ele, a noção de jogo influenciou todas as grandes realizações humanas. A ligação entre o jogo e a cultura é forte na concepção desse autor, por isso, o historiador cunhou a expressão “Homo Ludens” (homem que brinca). Para Huizinga, o jogo antecede a cultura, e a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. O brincar não surge do nada, o jogo tem função própria e representa o início de um mundo simbólico, a representação dos papéis sociais. Ainda segundo o historiador:

No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2000.p.05).

Devido a meu grande interesse em compreender a dificuldade apresentada por professores da Educação Infantil em se apropriar do brincar como forma de construção de conhecimentos e valores dentre outras habilidades e competências inerentes à modalidade de ensino citada anteriormente, decidi selecionar obras que discutissem não apenas sobre o comportamento infantil, mas que pudessem também auxiliar no desenvolvimento de práticas de intervenção em relação à questão. Acredito que o brincar seja a melhor alternativa para esse processo, pois, além de fazer parte da vivência da criança, ainda contribui para seu pleno desenvolvimento, enriquecendo suas concepções de mundo e conceitos de valor, possibilitando ainda a promoção de um desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea (HORN, 2004), respeitando o tempo e espaço da criança como ser dotado de habilidades e potencialidades que devem ser observadas e preservadas.

Na infância é preciso destacar a importância da brincadeira, do jogo, do folclore como aspectos privilegiados a serem considerados na ação educativa. O professor deve participar provocando os alunos no sentido de perceberem semelhanças e diferenças nos aspectos externos das situações da vida real, pois através dos jogos e brincadeiras a criança procura atuar transformando a realidade física de seu meio. (BELO HORIZONTE, 1999, p.119).

O brincar faz-se de grande importância no período da infância, pois, através do mesmo, é possível organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, de pensamento e interação, oportunizando ao educando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação, a socialização e a possibilidade de incorporar conceitos, pré-conceitos e valores que estabelecem o viver socialmente.

Segundo Friedrich Froebel (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2007), a criança necessita de uma educação sem obrigações, ela é capaz de aprender conforme seus interesses e por meio da prática em que a brincadeira entra como primeiro recurso no caminho rumo à aprendizagem, criando assim uma representação do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Baseado em suas experiências Froebel concluiu que, através do brincar, as crianças eram capazes de treinar as habilidades que já possuíam e desenvolver novas habilidades. Observando o infante durante a ação do brincar Friedrich demonstrou que a brincadeira e a fala observadas pelo adulto permitem apreender o nível de desenvolvimento e a forma de relacionamento infantil com o mundo exterior.

O brincar é o trabalho da criança, é o seu ofício, sua vida, é algo sério. Os professores parecem ignorar isso, que ato de brincar/jogar é muito sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com os objetos, explorando e descobrindo o mundo (HORN, 2004). De acordo com Marta Pires Relvas (2008), certas áreas do cérebro só se desenvolvem com estímulos externos prazerosos. “Fazendo massa de areia, edificando com cubos, brincando de barco, de cavalo, de trenzinho, você verá, observando seu rosto, que ela dá toda sua alma ao assunto em questão, que é tão absorvida em tudo isso quanto você em suas pesquisas sérias”. (CHATEAU apud HORN 2004, p.28).

Esse é o papel da brincadeira: exercitar a mente de forma divertida, pois beneficia a criança em muitos aspectos: criatividade, inteligência, autoestima. Brincar livremente oferece inúmeras oportunidades educativas: desenvolvimento corporal e mental harmonioso, estímulo à criatividade, à cooperação, dentre outros. É importante propiciar à criança oportunidades para muitas brincadeiras espontâneas e jogos livres, para que ela desfrute a alegria de brincar em conjunto, favorecendo a sua socialização.

A brincadeira não é importante só por ser divertida, muitos estudos realizados por teóricos como Kishimoto (2011), Wajskop (2009), Vygotsky (2009), entre outros, comprovam que a criança que brinca mais aprende mais, não só com a brincadeira mas também na convivência em seu meio sociocultural. O ato de brincar na infância é essencial para o pequeno, o aprendizado que ele adquire por meio da brincadeira, atividade nenhuma irá

ensinar. As brincadeiras podem contribuir para que a criança conheça seu próprio corpo, desenvolva a coordenação motora, a criatividade, a capacidade de resistir aos problemas e de voltar ao estado normal (resiliência), amadureça a imaginação e aperfeiçoe os sentidos. Além disso, proporcionam às crianças mais alegria, saúde, disciplina, curiosidade e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Os jogos têm, então, um papel na construção da identidade pessoal e da autonomia da criança, sendo também necessários para que se formem “aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta”. Tendo importante papel na construção da personalidade da criança, da sua cognição, da sua autonomia moral, o brincar participa, igualmente, do processo de construção de sua cidadania. (MARTINS, 2009, p. 41)

Quanto mais numerosas e mais ricas forem as situações vividas pela criança, maior será o avanço da criança em relação a suas interações com outras crianças e com o espaço (HORN, 2004). É importante assegurar o desenvolvimento funcional da criança e auxiliar na expansão e equilíbrio de sua afetividade, através da interação com o ambiente. A brincadeira associada aos potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores do infante, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir. O educador deve procurar despertar o espírito de cooperação e de trabalho conjunto no sentido de metas comuns. A criança precisa de ajuda para aprender a vencer, sem ser ridicularizada, com atitude de compreensão e aceitação.

Quando o clima entre as crianças é de cooperação e respeito mútuo, a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou perder como algo normal, decorrente do próprio ato de brincar. De acordo com Horn (2004), o papel do educador é fundamental, no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual impere o respeito e a consideração pelo seu semelhante. É jogando que a criança aprende o valor do grupo como força integrada e o sentido da colaboração espontânea e consciente. Divertindo-se a criança aprende a se relacionar com os colegas e a descobrir o mundo a sua volta. Por isso, é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, tanto em sala de aula como ao ar livre.

Brincar também se torna um sinal de saúde, pois dificilmente uma criança que está bem se nega a entrar em uma atividade lúdica. Até para detectar problemas físicos e psicológicos, as brincadeiras são úteis, pois, enquanto brinca, a criança expressa seus sentimentos de alegria, envolvimento, angústia, timidez, hostilidade, agressividade, medo,

solidão, tristeza. Esses momentos servem para o professor entender como seu aluno está se relacionando com o mundo, e o que fazer quando se percebem sentimentos conflituosos. Quando o educador nota que algo não está bem com o aluno, ele deve compartilhar essas observações com a equipe pedagógica da escola, que vai decidir o melhor momento de conversar com os pais ou, se for o caso, encaminhar a criança para especialistas, uma vez que somente as brincadeiras não contribuirão para a interação desse aluno ao grupo se sua dificuldade para se socializar estiver relacionada a um fator mais complexo.

A vivência no brincar sem dúvida é alma para a criatividade, donas de uma imaginação infinita, as crianças carregam consigo um grande tesouro. A criança é empenhada em brincar porque um dos aspectos importantes nessa atividade é a vontade de entender como ocorrem as relações sociais. A contradição entre a necessidade de agir da criança em relação aos objetos e ao mundo adulto e a impossibilidade de executar operações exigidas pelas ações pode ser resolvida na brincadeira. É para experimentar sensações, vivenciar outras formas de se colocar no mundo que a criança também brinca, para experimentar o sucesso na brincadeira, a força ou a determinação, o brincar caracteriza-se como uma mescla entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e de interagir com o mundo. A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 2010, p.114.).

Uma das formas de apropriar-se da cultura ocorre pelo contato com as imagens e pelas representações sociais (WALLON, 2010). O brinquedo tem um lugar de destaque na apropriação cultural por ser um importante fornecedor de representações e imagens manipuláveis. Kishimoto (2011) salienta a brincadeira como algo construído socialmente, ao contrário do que pode parecer, não é espontânea, ela é referendada pela cultura, é uma reprodução das relações sociais existentes na cultura, em que há uma divisão social do trabalho no cuidado com as crianças. Antes de qualquer intervenção no jogo infantil, é preciso entender a natureza criativa da criança e seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira exige. Por isso, nosso compromisso é dar conta de transformar a sala de aula, o parque e outros espaços repletos de possibilidades lúdicas.

Devemos aprender a olhar para o ambiente e transformá-lo constantemente, devemos levar em conta que o espaço de brincar precisa ser flexível, transformar-se em tantos outros espaços que a imaginação infantil inventar. O ato de brincar envolve atividades lúdicas da criança e pode ser compreendido como o exercício que se caracteriza pela repetição de uma

ação pelo prazer que ela proporciona; o simbólico que envolve o faz de conta e a representação que ocorre quando os alunos brincam de pirata, de escolinha. Há ainda a brincadeira de regras que exige que os participantes cumpram normas e passem a considerar outros fatores que influenciam no resultado, como atenção, concentração, raciocínio e sorte; e por último, destaca-se a brincadeira de construção cuja atividade principal é construir e usar diversos objetos para criar um novo.

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz as ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (VIGOTSKI, 2010. p.124).

As regras sempre devem estar presentes, pois não existem brincadeiras sem regras, e são elas que ditam a conduta social de nosso meio, por isso, no brincar, a criança as segue. É uma forma de expandir sua compreensão sobre o mundo. A melhor forma de criar ambientes lúdicos é dar espaço e criar condições para que as crianças possam inventar suas brincadeiras. Como educadores, devemos nos inspirar em nossos verdadeiros mestres, as crianças, para inventarmos e reinventarmos jeitos de fazer uma educação que considere mais o lúdico.

Na escola da infância a criança deve encontrar um ambiente em que todas as crianças, de diferentes níveis de maturação vivam juntas, em absoluta paridade, e aprendendo assim que todas são iguais. Participando das atividades coletivas, pouco a pouco, superarão a timidez eventual e as inibições e aceitarão os demais na sua diversidade. (LODI apud BARBOSA, 2006, p.113).

Ao reconhecer o brincar como a atividade mais pura, mais espiritual do homem durante a infância, esta pode atender algumas das necessidades imediatas de seus desejos, quando sua realização ainda não é possível. O brincar proporciona, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca poderá, seguramente, se tornar um indivíduo determinado, capaz de compreender e atuar no meio que o circunda. O bem-estar está na base de condutas relacionadas ao brincar, ao valorizar a liberdade e questionar a arbitrariedade como condições para o brincar.

Uma pedagogia da infância que valorize o brincar respeita o interesse da criança, a atividade e a participação criativa da mesma, considerando o ato de brincar como essencial no plano curricular e metodológico. É necessário valorizar a expressão espontânea de a criança reconhecer o poder natural, enquanto indivíduo capaz de simbolizar e estabelecer relações entre os objetos, os seres que a rodeia e o meio sociocultural do qual faz parte. O ser humano brinca desde tenra idade de maneira geral, a criança traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do querer apreender as coisas.

Ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses... considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamento e materiais, as tarefas e instruções propostas e , particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2005. p. 203, 204).

As brincadeiras alimentam o espírito imaginativo, exploratório e inventivo do faz de conta, o que chamamos de lúdico. Brincar tem sabor de desconhecer o que se conhece, pois cada brincadeira é um universo a ser sempre (re)descoberto, (re)vivido, (re)aprendido. O lúdico tem um sentido profundo e repleto de significados em nossa vida e, principalmente, na vida da criança, o faz de conta, o brincar, não é uma mentira, é uma atitude em que tudo de si está presente na tentativa de compreender o que passa a nossa volta.

O brincar tem sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos, o lúdico tem sido compreendido como um processo não só de prazer, mas também de tensão e desprazer, há sentido de ilusão e de simulação, além de significar aquela capacidade do ser humano de dar outro significado a uma situação, uma ação ou um objeto. As brincadeiras podem acontecer em todo lugar e as crianças não brincam o tempo todo, elas sabem bem, se o que estão fazendo é uma brincadeira ou não. O espaço/tempo do brincar é algo bem sabido por elas.

Ao dialogar com Barbosa (2006), nota-se a escola preocupada com a formação de indivíduos, moralmente disciplinados e tecnicamente preparados para o trabalho, muitas vezes não valoriza as tradições, a história dos povos. Na expectativa de formá-los para uma nova sociedade — científica, tecnológica, industrial — cria padrões de comportamento baseados no controle do “eu”. Percebesse-se muitas vezes que, na concepção dos docentes, a brincadeiras na escola deve ter uma utilidade clara: trabalhar o caráter, aprender a competir, compreender

que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos, auxiliar outras aprendizagens escolares, avaliar tensões de aulas cansativas e sem significados para as crianças.

Mas, contraditoriamente, a brincadeira acontece em diversos lugares. A criança constrói possibilidades de vivências lúdicas em todas as situações, mesmo as mais opressoras. As crianças constroem brincadeiras em casa, na rua, no trabalho, no recreio, no interior das instituições totalizantes. Ao pensar a brincadeira institucionalizada, aquela que acontece na escola fundamental ou na educação infantil, precisa-se ter em mente que a brincadeira necessita ser ali vivenciada em sua totalidade cultural e humana. Entretanto, possibilitar que o brincar aconteça em sua plenitude de relação e significados, compreendendo a criança como autora e sujeito de seu brincar, não significa que nós adultos, não devamos interferir. Ao contrário, a intervenção do adulto é fundamental e é uma responsabilidade nossa. Quando o adulto se envolve no brincar com a criança, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que a criança lhe ensine outras, ele tem a oportunidade de ajudá-la a organizar a sua vivência, de auxiliá-la a reelaborar valores. O adulto tem uma temporalidade diferente da criança.

Ao partilhar uma atividade com a criança, o professor ajuda-a a enfrentar eventuais insucessos, sublinha certos aspectos do tema e desperta nela o desejo de fazer algo junto, respeitando igualmente seu desejo de isolamento. Sua função é a de observar, documentar, oferecer material, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham...o professor precisa ajudar a criança a superar a ansiedade da separação e outros conflitos cuja resolução é necessária para aumentar-lhe a iniciativa e a confiança no mundo fora da família. (OLIVEIRA, 2005. p.206).

Desde seu nascimento, a criança já faz parte de um mundo dominado por signos, símbolos e significados constituídos por adultos, uma cultura produzida. O adulto tem a responsabilidade de apresentar esses conhecimentos, que historicamente foram produzidos, e a criança tem o direito de se apropriar deles. Mas a cultura não é acabada nem cristalizada. Quando uma criança nele se inclui, precisa incluir-se como sujeito, sujeito do novo, do novo mundo. O adulto é uma ponte de memória para a criança e a criança é uma ponte para a reformulação do adulto. Não temos apenas um mundo velho para ensinar às crianças, as crianças nos ajudam a perceber que o mundo, as relações, os significados e nossa história podem ser diferentes.

Educar é um ato de coragem e ousadia, só conseguiremos reconhecer uma criança se nela reconhecermos um pouco da criança que fomos e que de alguma forma ainda está presente em nosso ser. O brincar deveria estar sendo posto constantemente em questão e prática em nossas instituições educacionais, principalmente naquelas que lidam com crianças na primeira infância, pois, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, aprende-se algo sobre a vida, sobre nossas vivências, sobre a realidade na qual estamos inseridos sobre a constante peleja que travamos pela vida, pela sobrevivência em sociedade.

### 3 METODOLOGIA

Para responder às questões propostas, baseei-me na metodologia de pesquisa qualitativa. Essa pode ser definida como uma metodologia que produz dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo de pessoas, lugares e processos com os quais o pesquisador procuram estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados. Esse processo se deu por meio da análise de situações e valorização do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo, conforme orientações de David Tripp (2005).

Dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento de pesquisa qualitativa, optei por utilizar elementos da pesquisa ação. Essa, por sua vez, caracteriza-se pela investigação das pessoas em sua própria prática com a finalidade de melhorá-la, consistindo em planejar, agir para implantar a melhora, monitorar e descrever os resultados e dados alcançados, avaliar o resultado alcançado para intervir no aprimoramento da prática objetivada. Para tanto, a pesquisa ação deve ser contínua, sem se tornar repetitiva, pois não se pode pesquisar a ação sobre a prática de alguém repetidas vezes. A pesquisa-ação é uma estratégia que visa auxiliar o desenvolvimento da prática de investigação de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas investigações para aperfeiçoar a forma de atuar, o que resultará na transformação da prática. (TRIPP, 2005). Almejando a mudança, a transformação na prática que se desenvolve, a função do pesquisador nesse tipo de pesquisa, é a de fazer parte, definir e construir um processo de mudança no espaço a ser pesquisado, desencadeado por todos os envolvidos nessa transformação. A pesquisa-ação é percebida como um instrumento importante e necessário, pois valoriza a construção de experiências sustentadas por reflexão crítica, com vistas a pontuar os focos de mudanças a serem investigados e debatidos. A pesquisa-ação possui um caráter crítico diante da realidade que se apresenta, pois, nesse tipo de estudo, o pesquisador não pretende apenas compreender o conflito, mas apontar formas de modificá-lo mediante a análise e a reflexão dos resultados alcançados, de acordo com Maria Amélia Santoro Franco (2005).

Deve-se sim, de forma regular, desenvolver trabalhos que melhorem um aspecto dessa prática com frequência para não desvalorizar os dados alcançados por meio da análise de informações da pesquisa, como forma de buscar conhecer o meio e suas características. Nesta pesquisa, pretendi investigar a apropriação que as professoras das turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal da PBH faziam do brincar em sua prática docente, por meio da pesquisa-ação, como estratégia no intuito de utilizá-las

para o desenvolvimento de estudos e análises em que os professores e pesquisadores pudessem utilizar a pesquisa para destacar possíveis mudanças e melhorar a prática docente no espaço escolar.

No decorrer do processo de pesquisa, procurei colocar a problemática que envolve o contexto da apropriação que os professores fazem do brincar em sua prática docente na escola. Propus-me discutir com os docentes, as soluções adotadas para criar, propiciar aos alunos da Educação Infantil, situações em que o brincar fosse utilizado como ferramenta de aprendizagem. Criando também um clima favorável ao desenvolvimento das atividades escolares que refletissem as peculiaridades presentes no campo da educação para a pequena infância. Trabalhou-se o brincar de forma abrangente em todos os eixos e nos momentos livres, de forma a observar e coletar dados ao objetivo desta pesquisa. Verifiquei que os casos observados na rotina da escola tornam evidente a incoerência e a impropriedade com que o problema tem sido colocado, particularmente se atenta para os condicionantes históricos, institucionais e pedagógicos da realidade dos alunos, o que torna necessária uma reflexão mais cuidadosa a respeito do assunto.

Inicialmente, realizei uma observação com o objetivo de coletar dados e informações relevantes para análise de acordo com o referencial teórico. A escola, vista como espaço do “dever ser”, centrado na repulsa a quase tudo o que possa divergir das convenções colocadas, devido à intolerância da cultura adulta, necessita valorizar a infância, isto é, considerar seus pensamentos, suas convicções, seus desejos e suas particularidades, segundo Faria e Speller, 2008. A prática educativa implica domínio de saberes, a articulação entre a prática e a teoria, implica reflexão sobre o fazer escolar.

Deve-se compreender que o brincar se constrói pela interação do sujeito com os outros e com a realidade. É importante definir com clareza o que se pretende e programar as ações da prática docente em consonância com essas intenções. Ouvir o professor é importante, para compreender sua forma de pensar, de agir diante às exigências da comunidade escolar e da sociedade. Na expectativa de melhor compreender a realidade da Educação Infantil na escola pesquisada, realizei entrevista com as professoras das turmas de quatro e cinco anos, com o intuito de analisar as concepções que essas concebiam sobre o brincar e sobre infância.

Diante dessa questão, escutar o que os professores pensam sobre a apropriação que fazem do brincar, é de significativo interesse para que se saiba o que eles têm feito dentro da escola de forma a considerar a criança enquanto indivíduo pensante. Ao buscar identificar a prática docente, a concepção que o professor atribui ao brincar, pretendi dar mais espaço ao novo, não subordinando às atividades e à reprodução do que já é conhecido, do que se

encontra nos livros ou daquilo que está estabelecido pelo social. Utilizei anotações, fotografias, filmagem, entrevistas/ questionário, para se alcançar o objetivo proposto. O quadro 3 abaixo apresenta uma relação de símbolos utilizados na transcrição das entrevistas para melhor entendimento do leitor.

**QUADRO 3 – Sinais utilizados nas transcrições**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Qualquer pausa	,	é usar a imaginação, se divertir,
Pausas para pensar	...	ele tá em outro mundo...Viajando
Exclamação	!	Brincar é tudo!
Interrogação	?	É tão bom brincar, né?
Entonação enfática	“	É o “trabalho” da criança o brincar.
Pausa reflexiva	?!	né?!

**Fonte:** Adaptado de CASTILHO (1986) apud DIAS (2011), p . 70.

Após a reflexão e análise desse material, desenvolveu-se várias atividades que serão melhor explicitadas no próximo capítulo.

## **4 ANÁLISE CRÍTICA PEDAGÓGICA SOBRE A APROPRIAÇÃO QUE AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE QUATRO E CINCO ANOS FAZEM DO BRINCAR**

### **4.1. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA**

A Escola Municipal Professor Cláudio Brandão faz parte da rede de ensino público da PBH e está situada na regional noroeste da cidade, no bairro Parque Riachuelo. A instituição escolar foi construída no ano de 1965 para atender às necessidades educacionais da comunidade local, alunos do ensino fundamental do 1º e do 2º ciclo. Atualmente, nos três últimos anos, a escola passou por muitas reestruturações devido às mudanças ocorridas pela implantação da Escola Aberta, Escola Integrada e Educação Infantil. De acordo com os relatos dos moradores locais, essas mudanças geraram muitas obras positivas para a comunidade escolar, pois as modalidades de ensino oferecidas na instituição atendem às necessidades imediatas de pais e alunos que dessa necessitam, tanto para aprendizagem dos alunos quanto como apoio aos pais que necessitam trabalhar fora do lar.

**Foto 1 – Faixada da escola**



Fonte: autoria própria.

**Foto 2 – Entrada principal – Vista de fora da instituição**



Fonte: autoria própria.

**Foto 3– Corredor da entrada principal**



Fonte: autoria própria.

A foto 1 registra a entrada, portão principal, da escola, esse é o acesso de entrada e saída dos funcionários da escola e da comunidade escolar. Na foto 2, vemos o corredor da entrada principal e, na foto 3, a rampa de acesso ao pátio onde são realizadas diariamente a recepção dos alunos antes de serem encaminhados às suas respectivas salas para o início das atividades escolares. A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e conta com uma equipe de aproximadamente quarenta funcionários, a maioria é concursada e alguns terceirizados. Sua equipe é formada pela diretora, vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, vinte e um professores, cinco auxiliares de serviço, dois porteiros, um vigia e um guarda municipal que trabalha durante os dois turnos.

A estrutura física é bem preservada, porém seu espaço é limitado, a escola é dividida em dois andares contando com o espaço térreo, onde se localiza a quadra. Possui sete salas bem espaçosas, diretoria, sala de coordenação, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática, cantina, três depósitos (guarda volumes), sanitários para os profissionais, dois sanitários para os alunos, um para cada gênero, oito bebedouros no espaço da escola, sala de armários para os funcionários do administrativo, uma quadra coberta bem espaçosa e um elevador para portadores de necessidades especiais. Sua estrutura não segue a estrutura convencional das demais escolas de rede pública, o terreno onde foi construída a escola é acidentado, apresenta desníveis, porém esse foi bem explorado, pois, buscou-se da melhor forma possível atender às necessidades imediatas dos alunos.

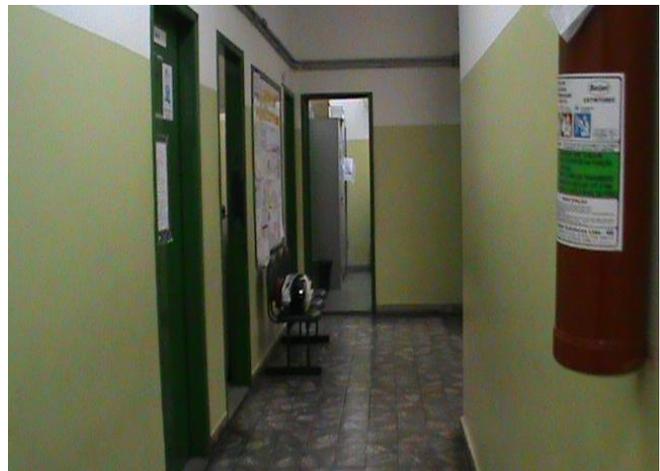
## OS ESPAÇOS DA ESCOLA

**Foto 4 – Entrada principal – vista de dentro da instituição**



Fonte: autoria própria.

**Foto 5 – Corredor principal**



Fonte: autoria própria.

A foto 4 mostra o corredor da entrada principal que dá acesso à biblioteca da escola, esse corredor também é utilizado pelas professoras da Educação Infantil no horário de saída dos alunos. As crianças são conduzidas até esse corredor cinco minutos antes de abrirem o portão para entrada dos responsáveis que vêm buscá-las. Na foto 5, vê-se o corredor de acesso à sala da coordenação, que está com a porta aberta na imagem, à sala dos professores, que está localizada ao lado direito da foto, à sala 3 destinada ao Ensino fundamental, que se localiza ao lado esquerdo na foto, a secretaria, a sala 2 destinada à Educação Infantil, turma das crianças de cinco anos, a sala 1 destinada à Educação Infantil, turma das crianças de cinco anos, ao banheiro dos professores e a sala da direção da escola que se localiza no final do corredor.

**Foto 6 – Escada de acesso ao andar térreo**

Fonte: autoria própria.

**Foto 7 – Área dos bebedouros**

Fonte: autoria própria.

Na foto 6, vê-se a escada de acesso ao andar térreo da escola, essa escada também permite o acesso aos banheiros dos alunos, à cantina, aos bebedouros, ao laboratório de informática, a sala dos auxiliares de limpeza da escola e à sala 7, destinada aos alunos da turma de quatro anos. A foto 7 mostra o espaço dos bebedouros localizados em frente à escada de acesso ao andar térreo.

**Foto 8 – Entrada da cantina**

Fonte: autoria própria.

**Foto 9 – Refeitório**

Fonte: autoria própria.

A foto 8 mostra a única porta de acesso à cantina da escola, espaço destinado à alimentação das crianças do ensino regular e das crianças matriculadas na Escola Integrada. Na foto 9, vê-se o momento em que as turmas da Educação Infantil estão reunidas para o lanche dentro da cantina. A escola oferece o lanche diariamente, esse é preparado de acordo com as orientações da nutricionista, que visita a escola regularmente. O horário de lanche da Educação Infantil é de 14h40 às 15h, após esse horário, é servido o lanche dos alunos do Ensino Fundamental.

**Foto 10 – Entrada do Playground**

Fonte: autoria própria.

**Foto 11 – Brinquedos do Playground**

Fonte: autoria própria.

Nas fotos 10 e 11, tem-se o espaço reservado à recreação das crianças da Educação Infantil. Diariamente, as crianças são conduzidas a esse espaço para brincar pelo período de vinte minutos. O uso do playground é organizado por meio de quadro de horários. Até o fim do ano de 2012, a recreação das crianças ocorriam logo após o horário de lanche da Educação Infantil, destina-se vinte minutos para que cada turma pudesse desfrutar do espaço. Havia três árvores imensas no espaço do playground, duas dessas árvores estavam prejudicando a estrutura física da escola através de suas raízes que começaram a trincar o piso e as paredes da escola. Foi necessário cortá-las, permaneceu somente uma árvore. Mas um temporal acabou por fazer com que a última árvore caísse. Após a queda dessa árvore, o playground ficou totalmente exposto ao sol, tornou-se inviável utilizá-lo no horário de 15h. No ano de 2013, passaram a usar esse espaço no horário de 16h, momento em que o sol causa menos incomodo às crianças e às professoras. Cada turma da Educação Infantil tem vinte minutos para fazer sua recreação, os horários são fixos, mas as professoras costumam negociar trocas de horário de acordo com as necessidades ou imprevistos que surgem cotidianamente.

**Foto 12 – Quadra Vista de cima**

Fonte: autoria própria.

**Foto 13 – Escada de acesso à quadra**

Fonte: autoria própria.

**Foto 14 – Quadra**

Fonte: autoria própria.

Nas fotos 12, 13 e 14, aparece o espaço da quadra de esportes da escola. A foto 12 mostra a quadra vista do espaço do playground, a foto 13 refere-se à escadaria de acesso à quadra. As crianças da Educação Infantil fazem uso da quadra duas vezes por semana com horários de trinta minutos. Um dia é destinado a brincadeiras livres, as crianças escolhem qual será a brincadeira, o outro dia é destinado à brincadeira com intuito pedagógico, orientada pela professora. O horário de uso da quadra era de sessenta minutos, com a disponibilidade de um horário para cada turma, uma vez na semana. Com o ingresso da Escola Integrada na instituição e a falta de espaço para se trabalhar com os alunos dessa modalidade de ensino, foi necessário fazer uso do espaço da quadra, que passou a ser disponibilizada apenas a partir das 16h para o ensino regular. Diante desse fato, a coordenação reorganizou os horários de uso da quadra, disponibilizando o uso da mesma duas vezes na semana para cada turma com duração do tempo de trinta minutos, possibilitando o uso da mesma por todas as salas em esquema de rodízio.

O horário de funcionamento da escola é de 07h às 11h30 para o turno da manhã, e de 13h às 17h30 para o turno da tarde. Cada turno atende com uma carga horária de 04h30 diária. O turno é dividido em quatro tempos de 01h, que são os horários de projeto, momento em que os professores contemplados se encontram fora de sala para planejar e organizar suas aulas. Além do professor referência, os alunos têm aula com os professores eventuais, que trabalham com as disciplinas com carga horária semanal menor. No Ensino Fundamental, o professor eventual trabalha com as disciplinas de geografia, história, ciências, artes, informática, educação física.

A escola atende a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, duas turmas de Educação Infantil no turno da manhã e três turmas no turno da tarde. São cinco turmas de ensino fundamental no turno da manhã e quatro no turno da tarde. No turno da manhã, a escola atende ao público de Educação Infantil, alunos de quatro e cinco anos de idade e as turmas do Ensino Fundamental 4º, 5º e 6º anos ou 2º ciclo da educação Básica. Durante o turno da tarde, a clientela é de alunos de três e quatro anos para a Educação Infantil e 1º ciclo do fundamental ou alunos de 1º, 2º e 3º anos. A escola faz o possível para respeitar os profissionais e sua clientela, por isso sempre atende os critérios de cadastramento dos alunos, colocam dentro das salas somente o número de alunos máximo permitido por lei de acordo com o espaço disponível da escola.

Nas turmas de Educação Infantil, são matriculados vinte alunos nas turmas com faixa etária de quatro anos e vinte e cinco alunos nas turmas com faixa etária de cinco anos. Nas turmas do Ensino Fundamental, são atendidos vinte e cinco alunos por classe, é o máximo que a escola admite não por seu espaço ou estrutura, mas por questão de respeito para com todos que nela permanecem por longas horas do dia. Seu Projeto Político Pedagógico encontra-se em processo de reestruturação, porém há alguns documentos da instituição onde está claro que o objetivo maior dessa é promover o desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra, cabe à mesma definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a visão que possuem de sociedade, tem a incumbência de definir as mudanças que julgar necessárias.

As turmas de Educação Infantil surgiram na escola no ano de 2009, devido à grande demanda, foi-se estabilizando sua situação na instituição. A chegada da Educação Infantil na instituição em questão, não foi bem aceita inicialmente, havia certo distanciamento e alguns conflitos entre os profissionais. A identidade da Educação Infantil e de seus profissionais era muito questionada. Muitas vezes se reivindicava os direitos e o respeito para com essa modalidade de ensino que se viu subordinada às exigências do Ensino Fundamental. Com o decorrer dos anos seguintes, foi se consolidando um respeito mútuo e parceria entre os profissionais das duas modalidades de ensino, visando o bom desempenho da escola diante as exigências sociais e governamentais. Os professores da escola em sua grande maioria têm formação em Pedagogia e possuem título de pós-graduação. As professoras da Educação Infantil<sup>1</sup> que contribuíram para a realização desta pesquisa possuem formação em nível superior. A professora Bianca, regente da turma de cinco anos, da sala 1, é graduada em

---

<sup>1</sup>Para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, todos os nomes citados são fictícios, exceto da autora desta pesquisa.

Pedagogia, possui título de pós-graduação em psicopedagogia e atua na rede pública do município de Belo Horizonte como professora na Educação Infantil há oito anos. A professora Kátia, regente da turma de cinco anos, da sala 2<sup>2</sup>, é graduada no curso de matemática e possui título de pós-graduação em Psicopedagogia, sempre lecionou para o ensino fundamental, essa é sua primeira experiência como professora na Educação Infantil. A professora Eliana<sup>3</sup> suporte pedagógico das três turmas da Educação Infantil, leciona o eixo linguagem Matemática, é graduada em pedagogia e possui título de Especialização em Docência na Educação Infantil (DOCEI). Eliana trabalha na RME–BH há oito anos como professora da Educação Infantil. Eu, professora Vivia, regente da turma de quatro anos, da sala 7, sou graduada em Pedagogia e autora desta pesquisa realizada para conclusão do curso DOCEI ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) . Trabalho com a Educação Infantil há dez anos, entretanto, atuo como professora da Educação Infantil na RME–BH há quatro anos.

Todos os professores<sup>4</sup> que atuam na Educação Infantil da escola pesquisada, possuem curso de graduação, porém, dos efetivos na escola, poucos possuem formação específica para trabalhar com a educação infantil e/ou experiências anteriores com essa modalidade de ensino. As duas professoras da sala 1 e o apoio pedagógico possuem formação e experiência de trabalho com a Educação Infantil, citadas anteriormente como colaboradoras desta pesquisa estão trabalhando na escola temporariamente na vaga de extensão de jornada.

Havia o cargo vago na escola, por motivo de transferência de duas professoras, e minhas colaboradoras ocuparam o cargo, porém sob o regime de dobra. Diferente dos demais colegas de trabalho, essas duas professoras demonstram grande interesse pelas propostas e atividades relacionadas ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Dedicam-se e sempre estão dispostas a discutir as questões pertinentes à melhor forma de se trabalhar com as crianças dentro dos espaços disponibilizados para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos para a modalidade de ensino em questão.

Na Educação Infantil, o professor eventual, o suporte pedagógico, trabalha com o eixo linguagem matemática, que merece atenção especial de acordo com a coordenação da escola, pois deve ser trabalhado utilizando o material concreto. A escola investe em recursos

---

<sup>2</sup> A referida professora pediu exoneração do cargo de Professora para a Educação Infantil, para assumir convocação do concurso público de 2010 da PBH no cargo de Professora da Educação Básica nível 2 na disciplina de matemática.

<sup>3</sup> No período de realização desta pesquisa, a professora atuava como substituta em cargo de extensão de jornada na escola pesquisada.

<sup>4</sup>Há um professor atuando na Educação Infantil na escola pesquisada. O grupo de professores é composto por sete mulheres e um homem.

materiais que possam auxiliar o professor em suas aulas. É disponibilizado uma variedade de jogos pedagógicos para que os professores possam desenvolver aulas atrativas e interessantes para seus alunos. Grande parte do material destinado aos trabalhos pedagógicos na Educação Infantil está danificada. São quebra-cabeças, jogos de encaixe, caça palavras, torres de hanói, blocos lógicos, brinquedos que aparecem quebrados, faltando peças, incompletos, devido ao mau uso dos mesmos. De acordo com as informações da coordenação e da direção da escola, o material disponibilizado muitas vezes é devolvido com dano, faltando peças, quebrado, por falta de zelo do professor que solicitou o material. A direção afirmou que alguns professores não se preocupam em preservar, cuidar do material da escola, o que acaba por prejudicar o trabalho daqueles que fazem uso constante e primam por deixar em bom estado de uso o material disponibilizado.

O espaço da escola é bem limitado tanto para o ensino fundamental quanto para a Educação Infantil. Qualquer trabalho diferenciado a ser realizado fora de sala precisa ser bem organizado e há necessidade de se verificar com antecedência os horários disponíveis de uso, principalmente da quadra. A quadra é o único espaço realmente privilegiado da escola por ser bem espaçosa e coberta. As crianças da Educação Infantil dispõem de um espaço no térreo da escola para brincar, onde não há cobertura ou sombra, fazendo com que esse espaço só se torne utilizável depois das 16h, quando o sol está mais fraco. A partir das 16h, começa o rodízio de uso do espaço pelas turmas.

As salas de aula são espaçosas, apesar de haver mais armários do que espaço dentro delas. A maior parte do tempo dentro da escola, as crianças passam dentro da sala de aula, visto a limitação existente quanto ao uso do espaço. O mobiliário para a Educação Infantil não é adequado ao trabalho que se pode desenvolver diante a proposta das Proposições Curriculares. O espaço pertence aos objetos e não às pessoas. As crianças ficam limitadas em sua criatividade e no uso desse espaço, e o profissional também por não dispor mesmo de conhecimento para transformar esse ambiente ou reconhecer a importância desse.

Em períodos chuvosos, as crianças brincam dentro de sala de aula ou na quadra quando é dia de uso dessa, pela turma contemplada. O espaço do brincar dentro da instituição é bem limitado, pois muitas vezes esse está subordinado às atividades determinadas pelos professores, onde o aluno é limitado pelo que se espera dele, diante da expectativa do jogo. Jogos esses que as crianças não demonstram grande interesse por não poderem se expressar enquanto indivíduos. As crianças se mostram muito envolvidas em atividades em que elas podem interagir com os demais e decidir onde elas podem criar e comandar. Gostam muito das chamadas brincadeiras livres ou o dia do brinquedo.

Em relação às metas propostas para serem atingidas, algumas já foram alcançadas e outras estão para serem cumpridas, o envolvimento com as famílias dos alunos ainda está em processo de efetivação, pois muitas só comparecem à escola em reuniões mensais. O principal avanço que o grupo considera é em relação às atitudes do grupo de profissionais que atualmente se mostram mais atuantes, participativos e empenhados nas discussões referentes à realidade do contexto dessa escola. A primeira intenção da escola municipal é buscar a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

A equipe dessa escola, formada por profissionais que atuam na área da educação há mais de vinte anos, acredita que o papel da escola é, antes de tudo, social, atuando frente às profundas desigualdades socioeconômicas, que excluem da escola uma parcela da população marginalizada, por isso, sentiram a necessidade de criar propostas que resultem de fato na construção de uma escola democrática e com qualidade social. Assim agindo, os profissionais da escola pretendem fazer com que os órgãos dirigentes possam reconhecê-la como prioritária e criem dispositivos legais que sejam coerentes e justos, disponibilizando os recursos necessários à realização de seu projeto. Para esse grupo de profissionais, a escola tem um papel mais amplo do que passar conteúdos, porém, há muitas mudanças a serem realizadas em sua prática educativa para que realmente atenda e consiga colocar em prática todos os seus objetivos educacionais.

Esse estabelecimento de ensino busca realizar um plano de trabalho que possibilite ao aluno vincular a aprendizagem à situação e solução de problemas reais, posicionando-se de forma crítica, atribuindo significado, informação, analisando e sintetizando, planejando ações, envolvendo-se efetivamente no processo de aprender a aprender. Para concretizar essa missão, a escola busca realizar encontros, oportunizar diálogos alicerçados na confiança, reflexão, unindo firmeza e suavidade como orientação para os procedimentos de todos os componentes da comunidade educativa na medida do possível.

## **4.2 ANÁLISE CRÍTICA DA APROPRIAÇÃO DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação é um fenômeno que possui muitas características, composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques, pois se trata de uma prática de intervenção na realidade social. Por isso, a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social, política, filosófica, ética, histórica, psicológica dentre muitas outras que conduzem nosso existir, fazer, vivenciar não somente no espaço escolar, como na sociedade. Nessa perspectiva, a

escola pode investir e se apropriar de meios que potencializem a geração de subterfúgios para atender, desenvolver ou mesmo sanar os conflitos existentes dentro do espaço escolar, visando o bem-estar de todos e a formação verdadeiramente plena aos educandos

A visão que o professor possui de sua ação pedagógica é fundamental para a construção da relação educacional. E essa visão encontra-se hoje marcada pela tão debatida contradição liberdade/repressão: de um lado, temos os educadores que só entendem a educação através da ótica da repressão, e reagindo a essa concepção, existem, no extremo oposto, educadores que acreditam que o ato educacional tem como premissa, como ponto de partida, a liberdade total. É preciso ter consciência das práticas pedagógicas que se desenvolve dentro das instituições escolares, da alienação, das oportunidades que se deixa perder pela ausência de sensibilidade no trabalho desenvolvido com a Educação Infantil, é necessário um a visão focada na criança e não apenas nas perspectivas e intencionalidades do adulto.

Muitos de nossos professores apreendem apenas superficialmente o universo simbólico infantil. Por vezes identificam vários sentidos potenciais e escolhem um deles para trabalhar, sem refletir sobre o critério que utilizam para fazê-lo. Dão respostas muitas vezes apressadas, em decorrência mais de sua angústia por trabalhar em campos com múltiplas significações do que das necessidades das próprias crianças. Com isso a sondagem dos interesses infantis não sai de um nível superficial e não se tem uma relação de escuta, uma dimensão de confronto de subjetividades e de significações culturais e históricas, básicas para a formação humana. (OLIVEIRA, 2005, p. 205).

Não se pode ignorar, esquecer isso e reduzir o problema apenas à relação professor/aluno ou aluno/escola. O problema em questão vai além, exigindo dos atores do processo ensino/aprendizagem maior dedicação e interesse em propostas para saná-lo. O trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também, não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos acumulados pela humanidade, trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum.

Muitas vezes, presenciei na fala e nas práticas de algumas professoras, indiferença quanto à relevância do brincar para o desenvolvimento da criança. Algumas dessas professoras afirmavam não acreditar em qualquer solução, pois não resultariam em bons frutos, assumiam uma posição de conformismo, impedindo a adoção de atitudes que seriam benéficas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essas professoras demonstravam grande dificuldade, em analisar a realidade do contexto escolar, para que o grupo de

profissionais encontrasse uma alternativa adequada à situação que vivenciavam e contribuísse para auxiliar na prática, isto é, na forma de lidar com o problema.

Assim, as expectativas da escola, por exemplo, devem refletir não uma disposição autoritária elaborada por um determinado grupo responsável por processos decisórios na escola, mas uma orientação de base consensual que reflita a necessidade de se trabalhar de forma a permitir que a criança possa expressar suas opiniões, que a criança possa se posicionar enquanto ser pensante, dotado de saberes que podem e devem ser compartilhados, encontramos hoje falta de preparo adequado por parte dos professores para atuar na Educação Infantil. Os cursos de formação qualificam priorizando a formação do profissional para a escolarização e aplicação de conteúdos programáticos, os conhecimentos relacionados especificamente à Educação Infantil, muitas vezes, não são ofertados ou são trabalhados de forma superficial. Nesse contexto, o professor que se forma tende a descobrir as lacunas em sua formação quando se depara com a necessidade de utilizar algum saber que não lhe foi ofertado em sua formação. Voltado para uma constante busca por formação continuada para se qualificar e atender efetivamente às especificidades da Educação Infantil.

Outro fator que contribui para defasagem da qualificação profissional são os concursos públicos para essa modalidade de ensino, que exigem como formação para atuar na Educação Infantil apenas o curso normal (magistério), nível médio. Essa circunstância contribui para o reforço da concepção de que não há necessidade de boa qualificação para se trabalhar com crianças pequenas. Os docentes têm diferentes pontos de vista em relação ao brincar no contexto escolar, uma grande porcentagem desses, define o brincar como forma de expressão da criança, momento destinado à interação com seus pares, nota-se que, em teoria, dominam bem o conceito de brincar, o problema surge ao tentar aplicar a teoria na prática (OLIVEIRA, 2005).

Assim, escutar o que os professores pensam do brincar, é de grande interesse para que saibamos o que eles têm feito dentro da escola a respeito de tão importante área para estruturação psíquica ... ajudar os educadores a ter esse olhar diferenciado para a criança, para o brincar e , nessa medida, para a Educação. Dar mais espaço para a criação do novo, e não só para a reprodução do já conhecido, do que está nos livros, ou do que está estabelecido e consagrado pelo social (FARIAS; SPELLER, 2008, p. 21).

Conforme mencionado, o interesse por esta pesquisa surgiu de uma grande necessidade de se compreender as apropriações que as professoras das turmas de quatro e cinco anos faziam do brincar dentro da instituição escolar, em meados do mês de fevereiro do

ano de 2013, iniciei a observação e coleta de dados para a presente pesquisa. Além da observação, também realizei entrevistas com as professoras da Educação Infantil. Através da entrevista, analisei as concepções das professoras quanto ao brincar dentro da instituição de ensino e relacioná-las às suas práticas no processo de ensino–aprendizagem na Educação Infantil.

Vejamos o trecho da entrevista com as três professoras da Educação Infantil, em que elas conceituam o brincar, baseando-se na experiência profissional e na formação para atuar na área da educação.

Entrevistadora: O que é o brincar para você, como você o conceitua?

Professora Bianca: Brincar para mim é usar a imaginação... se divertir... extravasar... fazer amigos respeitar. Ah... brincar é tudo! É tão bom brincar, né?

Professora Eliana: Viver as experiências do dia a dia, de uma maneira divertida, feliz, brincando e livre.

Professora Kátia: O brincar é aprender com ludicidade... é a criança interagir com o grupo ou sozinha... de uma forma, ultrapassar os parâmetros da realidade dele... partir para outro patamar de abstração até às vezes mental. Eu vejo isso na sala de aula, o menino às vezes... eu tô falando, ele tá ali... brincando até com os objetos. E às vezes eu penso que ele está ali, mas ele não tá... ele tá em outro mundo... Viajando em outra circunstância que eu não sei qual, mas extremamente prazerosa, que ele tá ali com um carinho ótima... Né?! Então é isso que eu acho que é o brincar. Ultrapassar os limites da realidade, para uma outra realidade que é dele, mas, que ele tem que levar com seriedade. É o “trabalho” da criança o brincar!

Apesar das professoras enfatizarem na entrevista a importância do brincar para a criança, percebi que essa atividade dentro da escola pesquisada era bem limitado, com hora marcada para acontecer, as crianças esperavam por esse momento ansiosamente. O brincar era um momento de recreação que ocorria no horário destinado à visita no playground e ao dia de quadra, usado também como recurso de prêmio/recompensa às crianças que se comportavam da forma esperada pelas professoras dentro dos espaços da escola. Normalmente quem se responsabiliza por conduzir as crianças a esses espaços de recreação é a professora regente, há exceções, quando, por exemplo, a regente falta ou se há algum acordo entre as professoras para utilização dos mesmos.

Existem três turmas de Educação Infantil na escola, uma turma de crianças de quatro anos e duas de crianças de cinco anos. O momento do brincar com as crianças ocorre dentro de sala de aula, no playground e na quadra de esportes. O espaço mais usado para brincadeiras dentro da escola é a sala de aula, espaço onde as professoras permanecem por mais tempo

com as turmas. Jogos e brincadeiras de roda são trabalhados com as crianças nesse espaço. O horário de visita ao playground é organizado em formato de rodízio, diariamente após o recreio dos alunos do Ensino Fundamental que se inicia às 15h e se encerra às 15h20. O horário de uso do playground segue a seguinte ordem: às 16h, inicia a recreação da turma da sala 2 de alunos de cinco anos. Em seguida, às 16h20, desce a turma da sala 1, também alunos de cinco anos e, por último, às 16h40 é o momento da turma da sala 7 dos alunos de quatro anos.

A quadra da escola é utilizada pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Em dias alternados e em rodízio, é destinado um dia da semana com horário específico para cada turma respeitando também o horário de uso desse espaço pela Escola Integrada, de 13h30 às 15h40, que se beneficia da quadra por mais tempo devido à falta de espaço dentro da escola para acomodá-los em outros locais para realização de suas atividades. Vou me limitar a falar sobre a utilização da quadra para a Educação Infantil, foco desta pesquisa. Esse espaço é reservado à Educação Infantil em três dias da semana no horário de 15h50, onde cada professora junto à sua turma pode desfrutar de seu uso para realização de atividades. Inicialmente, a quadra era usada apenas como espaço de brincadeiras livres, sem atenção específica aos processos que ocorriam nesse momento de interação entre alunos e professora ou entre as turmas da Educação Infantil.

Muitas vezes os alunos eram liberados para correrem até se cansarem, como forma de extravasar energia, visto que esse era o único lugar dentro da escola onde se pode correr. Em raros momentos, eram preparadas atividades orientadas com objetivos pedagógicos específicos ou com intenção de promover o desenvolvimento das crianças em algum eixo norteador do trabalho destinado ao processo de ensino/aprendizagem para a Educação Infantil. As professoras não demonstravam em sua prática o interesse em utilizar os recursos e materiais disponibilizados pela escola para fomentar seu trabalho. Muitas vezes afirmaram que esse tipo de procedimento desprendia muito esforço desnecessário, a maioria das famílias sequer reconheciam tanto trabalho e não adiantava planejar tanto, se os alunos não correspondiam às expectativas que elas criavam sobre o seu desenvolvimento.

Não se trata, frisemos novamente, de que a criança extravase, liberando energias, ideia muito presente no discurso pedagógico, psicológico e social em geral. Trata-se, sim, de elaboração, de possibilidade de apropriação do mundo, de vivenciar experiências na construção da apreensão e de lidar com o mundo e seus saberes. (FARIAS; SPELLER, 2008, p. 80).

O trabalho desenvolvido com a Educação Infantil estava focado em um conceito de que a criança não possui opinião sobre os fatos e acontecimentos, que por sua guarda estar na responsabilidade de um adulto, seus desejos e vontades também cabem ao adulto definir, decidir. Não era proporcionada à criança a oportunidade de se manifestar enquanto um ser que pensa sobre tudo que ocorre a sua volta e, mesmo externalizando seus pontos de vista, esses não eram valorizados, visto a posição de quem os manifestava, “a criança”. O processo de ensino–aprendizagem na Educação Infantil estava focado no adulto, deixando à margem do processo a criança, um processo adultocentrado, o olhar e voz do adulto eram o fator a ser valorizado nesse espaço (FARIAS, 2008).

Ao analisar esse contexto, justifica-se a fala das professoras quando externalizam que os alunos não correspondiam às suas expectativas. O que se esperava era a concepção de criança que elas almejavam, não se trabalhava com uma concepção de criança real, a criança não era o foco do processo de ensino, não se valorizava as conquistas que as crianças apresentavam, suas formas de agir e pensar não eram analisadas, observadas com o intuito de a partir daí se construir algo diferente junto às crianças em termos de desenvolvimento. O trabalho era pautado nos desejo dos adultos, desvalorizando o saber, a curiosidade e pistas que as crianças sempre manifestaram como forma de estimulá-las a explorar e enriquecer cada vez mais seu conhecimento.

Durante o período de observação e intervenção propostos através desta pesquisa, notou-se uma mudança nesse comportamento. Preocupadas com sua atuação, com o que falar para contribuir com o objetivo desta pesquisa, as professoras começaram a analisar suas formas de atuar, de desenvolver seu trabalho com a Educação Infantil. A maior parte dessas, também as professores do Ensino Fundamental, encantaram-se com os trabalhos e atividades que estávamos conseguindo elaborar e colocar em prática enquanto grupo, frisando que esse momento foi especial uma vez que o “grupo” de professores da Educação Infantil dentro dessa escola não se percebiam enquanto grupo de trabalho.

Cada profissional desenvolvia seu trabalho individualmente e em raros momentos compartilhavam ou estabelecia trocas visando à melhoria do trabalho. O argumento utilizado para justificar essa posição diante da escola era a falta de tempo e a ausência da compatibilidade de horários de projeto para se encontrar com o parceiro de trabalho com o objetivo de planejar e desenvolver atividades juntos. Foram organizadas brincadeiras de roda, brincadeiras com regras, momentos livres do brincar, oficinas de aprendizagem e lazer onde livros, vídeos, músicas e trabalhos com reciclagem foram utilizados como forma de estímulo ao interesse das crianças. Em todos os momentos, inclusive nas atividades orientadas, as

crianças puderam expor suas opiniões, foi trabalhado com as professoras o exercício de escuta da opinião, das manifestações das crianças diante as atividades propostas. A seguir alguns dos espaços destinados ao brincar na escola pesquisada.

**Foto 15 – Brincadeira em roda utilizando fichas da rotina da sala de aula**



Fonte: autoria própria.

**Foto 16 – Brincadeira com cantiga de roda em sala de aula**



Fonte: autoria própria.

Na foto 15, vemos os alunos da sala sete, turma de quatro anos, organizados em roda, onde foi realizada a brincadeira de caça às palavras, os alunos eram estimulados a identificar a palavra ditada pela professora através das pistas que ela apresentava. A foto 16 mostra as crianças da sala sete, brincando em sala de aula com a cantiga de roda “Passariquinho na beira da praia”. Nessa brincadeira, um aluno faz um gesto enquanto canta e os demais alunos devem imitá-lo.

**Foto 17 – O Brincar livre – playground**



Fonte: autoria própria

**Foto 18 – O brincar orientado - Cantiga de roda**



Fonte: autoria própria.

A foto 17 apresenta o espaço do playground, onde as crianças brincam no horário de recreação. A foto 18 mostra as crianças da sala 7, turma de quatro anos, dançando uma cantiga de roda no espaço de sala de aula.

**Foto 19 – O brincar livre na quadra com o triciclo**



Fonte: autoria própria.

Na foto 19, vemos as crianças brincando com triciclo. A turma da sala sete fez um combinado com a professora, ficou acordado que toda sexta-feira seria dia de brincar com o triciclo na quadra de esportes.

**Foto 20 – As crianças dançando músicas infantis**



Fonte: autoria própria.

**Foto 21 – Confeção de um meio de transporte**



Fonte: autoria própria

As fotos 20 e 21 mostram o brincar orientado, a professora usou o brincar para discutir com as crianças o conceito de regras e saber o quanto elas dominam desse assunto.

**Foto 22 – Brincando de desenhar**



Fonte: autoria própria.

**Foto 23 – O dia do brinquedo na escola**



Fonte: autoria própria.

As fotos 22 e 23 referem-se ao brincar livre em sala de aula. Criaram cantinhos do brincar e cada criança decidia em qual cantinho brincaria. A maioria das crianças escolheu desenhar no quadro com o pincel da professora (segundo a fala das crianças).

**Foto 24 – Brincadeiras na praça próximo à escola**



Fonte: autoria própria.

**Foto 25 – Brincando de massinha**



Fonte: autoria própria

Na foto 24, vemos as crianças se divertindo em uma praça localizada nos arredores da escola. As professoras da Educação Infantil planejaram um dia para sair da escola com as crianças, o intuito era levá-las a identificar os tipos de moradias e comércio existente no entorno da escola. Após o passeio pelo quarteirão, onde se localiza a escola, as professoras levaram as crianças até uma praça que está localizada bem próxima à escola. A foto 25 registra as crianças brincando de criar formas com massinha de modelar.

**Foto 26 – Piquenique na sala 1 - três turmas**



Fonte: autoria própria.

**Foto 27 – Brincando de sacudir o tecido**



Fonte: autoria própria.

Nas fotos 26 e 27, vemos os alunos interagindo com seus pares e confraternizando em um piquenique organizado para o encontro das três turmas da Educação Infantil. No dia do piquenique, choveu muito, por falta de espaço e outras alternativas, o lanche coletivo foi realizado dentro da sala de aula número 1, da turma de cinco anos.

**Foto 28 – O brincar orientado - Jogando basquete na quadra**



Fonte: autoria própria.

**Foto 29 – O brincar orientado - “Brincadeira Passe a bola”**



Fonte: autoria própria.

As fotos 28 e 29 mostram as crianças brincando na quadra de esportes em uma atividade planejada para o desenvolvimento dos eixos linguagem matemática e corpo e movimento. Inicialmente todos participaram da atividade, após o termino da mesma, as crianças foram dispensadas para escolherem com qual atividade gostariam de brincar.

**Foto 30 – Brincando com o dominó**

Fonte: autoria própria.

**Foto 31 – Brincando com quebra – cabeça**

Fonte: autoria própria.

**Foto 32 – Brincadeira livre – Desenhando no piso do playground**

Fonte: autoria própria.

As fotos 30 a 32 referem-se a momentos do brincar livre com jogo de dominó, que encaixado de forma correta mostrava a foto de uma centopeia, o jogo de quebra-cabeça com os personagens dos temas preferidos das crianças e exploração do espaço do playground para criar fotos ou escrever com giz tanto no piso quanto nas paredes desse espaço.

**Foto 33 – O brincar na sala de aula  
Brincando de “água de rinfonfon”**



Fonte: autoria própria.

**Foto 34 – O brincar na sala de aula  
Brincando de cantiga de roda “Dominó”**



Fonte: autoria própria.

As fotos 33 e 34 referem-se ao momento do brincar, orientado com cantigas de roda, quando as crianças seguiam os comandos citados nas cantigas. Ambas as cantiga são muito apreciadas pelas crianças, além de serem ferramentas para o trabalho pedagógico, as cantigas se tornaram um hino de lazer para as crianças.

**Foto 35 – Utilizando os meios de  
comunicação**



Fonte: autoria própria.

**Foto 36 – Contando balões na sala de aula**



Fonte: autoria própria.

**Foto 37– Trabalhando com as cores**



Fonte: autoria própria.

**Foto 38 – Balão mais cheio estoura**



Fonte: autoria própria.

As fotos 35 a 40 apresentam diversos momentos do brincar no espaço da sala de aula, planejados junto com o grupo de professoras, para o desenvolvimento do projeto de intervenção desta pesquisa.

**Foto 39– Projeto Trânsito - O brincar orientado**



Fonte: autoria própria

**Foto 40 – Projeto Trânsito - Em movimento**



Fonte: autoria própria.

**Foto 41 – Projeto Trânsito - Interpretando um atropelamento**



Fonte: autoria própria.

Nas fotos 39 a 41 vemos imagens das crianças, que estão seguindo as orientações do guarda municipal responsável pela proteção à escola. Com o auxílio do guarda, foi possível elaborar e colocar em prática o projeto trânsito. Esse foi planejado para investigar o quanto as crianças conheciam do trânsito e o quanto poderíamos acrescentar ao conhecimento delas. As professoras se reuniram com o guarda municipal da escola para solicitar ajuda para o desenvolvimento do projeto. Organizamos uma pequena palestra sobre o trânsito em sala de aula, que foi encerrada com um vídeo (desenho) sobre a forma de agir no trânsito, em seguida, as três turmas desceram para a quadra, colocando em prática as informações que receberam

em sala. O guarda municipal organizou um circuito de trânsito no pátio da quadra utilizando réplicas da sinalização de trânsito e os triciclos.

**Foto 42 – Cama elástica na quadra**



Fonte: autoria própria

**Foto 43 – Piscina de bolinhas na quadra**



Fonte: autoria própria.

**Foto 44 – Futebol de salão na quadra**



Fonte: autoria própria.

**Foto 45–Oficina de beleza para meninas**



Fonte: autoria própria.

**Foto 46–Alunas exibindo unhas decoradas**



Fonte: autoria própria.

As fotos 42 a 46 mostra a oficina de lazer organizada pela escola no encerramento do primeiro semestre letivo, como despedida para o recesso e descanso de quinze dias do mês de julho. A quadra foi dividida em cantos, foram disponibilizados para as crianças futebol de sabão, cama elástica, piscina de bolinha, oficina de beleza com pintura das unhas. As crianças ficaram maravilhadas com a oficina do lazer.

Conforme mencionado, em fevereiro do ano de 2013, iniciamos a observação dos sujeitos desta pesquisa. Além da observação, também realizamos entrevistas com as professoras das turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil. Através das entrevistas, foi possível compreender a concepção de brincar que cada professora concebia e como o conceito explicitado estava relacionado à prática pedagógica das mesmas. Ainda pode-se perceber que as professoras explicitam suas concepções de brincar pontuando sua importância na vida da criança e a necessidade da existência do mesmo para o desenvolvimento infantil. Percebemos que elas dominam bem a teoria e conceitos criados a partir de estudos e análises de grandes estudiosos sobre esse assunto. Foi possível notar que as professoras, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas com as crianças, suas concepções não estão relacionadas às atitudes. Mostram-se presas a um ciclo mecanizado, onde diariamente realizam as mesmas funções sem significar de forma crítica aos processos desenvolvidos no espaço escolar. A partir das primeiras análises realizadas, notamos que o discurso das professoras demonstra que as mesmas conceituam o brincar como fator de grande relevância para o aprendizado e desenvolvimento infantil, mas a sua prática revela a dificuldade das mesmas em aplicar a teoria na prática cotidiana, aponta a dificuldade das mesmas em ouvir a criança, em se atentar para as várias iniciativas que estas manifestam para nos sensibilizar de sua necessidade de explorar, de conhecer, através de seu olhar de criança e não pelo olhar do adulto. Com o objetivo de intervir na prática dessas professoras, elaborei o projeto de intervenção.

A intervenção foi iniciada no mês de março do ano de 2013, antes de iniciar o processo de investigação e coleta de dados, solicitei autorização da direção da escola, das professoras que participariam da pesquisa e dos pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas nas turmas de quatro e cinco anos da Educação Infantil da escola pesquisada por meio de documentação específica para esse procedimento. Inicialmente, uma professora dentre as escolhidas para colaborar com a pesquisa rejeitou contribuir para a realização da mesma, temendo o tipo de observação que se faria de sua prática. Após alguns dias, essa professora me procurou demonstrando interesse pelo trabalho que se estava desenvolvendo com as demais professoras e decidiu colaborar também.

Após o período de observação, elaborei um cronograma, um plano de ação, descrevendo as atividades que se pretendia desenvolver com as professoras e suas turmas. Esse plano de ação foi apresentado às professoras, que fizeram algumas considerações que contribuíram para o enriquecimento do trabalho a ser desenvolvido. Programamos atividades com brincadeiras de roda, oficinas do brincar, oficinas com sucatas (confeção de brinquedos e jogos), oficinas de pintura, o brincar livre (brincadeiras escolhidas pelas crianças), atividades com diversos jogos, atividades com vídeo e músicas em CDs e DVDs. Todas as atividades desenvolvidas consideraram as opiniões e questionamentos dos alunos, como forma de exercitar a sensibilidade de ouvir o que a criança tem a nos dizer sobre sua forma de compreender o que ocorre a sua volta.

A maior dificuldade que encontramos inicialmente para desenvolver as atividades foi a compatibilidade de horários de projeto para organização e forma de se desenvolver as atividades. Também encontramos dificuldades com relação ao espaço dentro da escola, uma vez que as salas de aula e o playground não tinham espaço suficiente para comportar três turmas da Educação Infantil e o uso da quadra é fadado ao esquema de rodízio visto a necessidade dos demais níveis de ensino que fazem uso da mesma na escola. Esses fatores comprometeriam a qualidade do processo a ser desenvolvido, no entanto, mesmo com alguns impedimentos, o grupo contornou a situação, buscou outras alternativas que possibilitassem a realização das atividades de acordo com as condições das quais dispúnhamos. Em muitos momentos, desenvolvemos as atividades simultaneamente em espaços alternados, fazendo a culminância dos resultados em um encontro com as turmas onde os alunos socializavam suas experiências através de visitas que uma turma fazia a outra exatamente com esse intuito.

Nos dias de quadra para as turmas, as professoras combinavam de descer com suas turmas possibilitando o encontro das três turmas em um mesmo espaço. Na quadra, foi possível analisar o brincar livre e o brincar orientado. Esse espaço foi utilizado como forma de se trabalhar o corpo e movimento, coordenação motora, ritmo, equilíbrio, construção de regras, noção de espaço dentre outros objetivos das professoras. Também foi utilizado como forma de proporcionar prazer às crianças através do lazer com oficinas do brincar, onde foram criados cantinhos com brinquedos e brincadeiras para que a criança escolhesse a que lhe agradasse. As crianças também puderam aproveitar esse espaço, seguindo seus próprios interesses em um brincar livre, as sugestões de “o que fazer” partia das verbalizações de desejos das mesmas.

Em todos os espaços, foi possível fazer descobertas interessantes com as crianças e sobre as crianças. Para as professoras, pareciam ser novidade alguns comportamentos vindos

dos alunos. Inicialmente não faziam considerações sobre o que as crianças estavam fazendo e se preocupavam mais em corrigi-las, quando não alcançavam o objetivo esperado por elas, do que observar o que eram capazes de realizar e encorajá-las a seguir em frente. Lembrando que não haviam construído o hábito de observar as crianças e compartilhar de seus interesses. Em um primeiro momento, tudo chamava a atenção. Após certo período em que estávamos desenvolvendo as atividades para esta pesquisa, foi possível notar uma mudança considerável na forma como essas professoras percebiam e atuavam na Educação Infantil.

As professoras começaram a pontuar características de cada criança, suas potencialidades e o que ainda poderiam construir, começaram a sentir necessidade de explorar mais certas atividades, devido a manifestação de interesse dos alunos por elas. Eles começaram a ser mais estimulados, permitindo que expressassem suas opiniões quanto aos processos desenvolvidos com a participação deles. Lugares, espaço e objetos que não lhes eram permitido acesso começaram a ser apresentados aos mesmos, como a manipulação dos aparelhos de mídia, das chaves de acesso a cabine de vídeo e aparelho de som. Somente a professora podia abrir e fechar a cabine de vídeo, somente a professora podia pegar, carregar e ligar o aparelho de som TV ou DVD. A partir do momento que lhes foi permitido explorarem esses recursos e espaços, as crianças começaram a aguçar sua curiosidade e as professoras começaram a dar mais atenção aos interesses das crianças, claro que com orientação e cuidado, as crianças começaram a demonstrar uma gama de saberes antes escondidos dentre os “não pode” da formalidade e concepção de cuidado dos adultos.

Apesar de todo o interesse e trabalho desenvolvido na realização do projeto de intervenção para esta pesquisa, as professoras demonstraram também frustração para com a realidade com a qual se trabalha dentro da rede pública de ensino. Mesmo a direção da escola dando suporte e atendendo na medida do possível às necessidades e reivindicações colocadas pelo grupo de professores da Educação Infantil, a realidade dessa modalidade de ensino ainda deixa muito a desejar para essas professoras. Elas questionaram a necessidade de ter um coordenador pedagógico que priorize as demandas da Educação Infantil, visto que, na escola em questão, não há esse profissional. Para apoiar o coordenador pedagógico no trabalho junto à Educação Infantil, a cada ano, um professor dessa modalidade é escolhido para auxiliar a coordenação da escola nos processos a serem desenvolvidos com a Educação Infantil. Esse profissional escolhido não possui voz ativa, sua função é auxiliar, portanto qualquer providência ou atitude a ser tomada depende de autorização da coordenação da escola, que,

neste caso, está sem esse profissional<sup>5</sup>, e da autorização da direção da escola. A escolha do professor da Educação Infantil que irá auxiliar a coordenação da escola nos processos pedagógicos se dá por meio de rodízio. O professor que não estiver em sala assume esta responsabilidade, há a possibilidade de trocar, caso algum colega manifeste interesse pelo mesmo posto.

As professoras também questionaram a ausência de um currículo comum à Educação Infantil na escola, relataram que cada professor trabalha da maneira que considera melhor, que norteiam seu trabalho pela experiência que já possuem com o ensino em outras modalidades de ensino, uma vez que não há um documento construído pelo grupo na escola, que oriente, norteie o trabalho a ser desenvolvido com a Educação Infantil. Para fundamentar a prática pedagógica, as professoras fazem uso das Proposições Curriculares para a Educação Infantil que é um documento oficial publicado pela PBH. Baseando-se neste documento e na experiência prévia na área da educação, cada professora desenvolve a atividade que melhor lhe convir para o desenvolvimento dos processos educativos relacionados ao ensino e aprendizagem das crianças matriculadas na escola foco desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> A coordenadora pedagógica da escola, que estava em serviço até o final do primeiro semestre letivo do ano de 2013 atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no turno da tarde, aposentou-se assim que o segundo semestre do mesmo ano se iniciou.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Infantil norteado pelo brincar, possibilitando análise, reflexão e postura de algumas professoras diante das necessidades e especificidades da Educação Infantil. Com o auxílio do professor, a criança é capaz de criar e recriar o caminho da construção do conhecimento de forma original. Cada criança tem sua singularidade e deve ser respeitada. No brincar, a criança fala de si, pois mostra como pode construir seu conhecimento. Através do brincar, a criança dá lugar a sua subjetividade, tenta apreender sua maneira de ser e de estar no mundo. Cabe ao professor, se colocar no caminho da construção do conhecimento.

A pesquisa propiciou o despertar de um olhar diferenciado tanto para as necessidades da Educação Infantil quanto para os professores que atuam nessa modalidade de ensino. Dessa forma, mostrou-se a necessidade de se ouvir mais os questionamentos dos professores e a necessidade de o professor estar intervindo com objetivos e propostas que estimulem as crianças, que respeitem sua condição de sujeito que pensa e opina. O foco do aprendizado na Educação Infantil é a criança e não o adulto, é nas oportunidades de exploração e construção de significados que as crianças interpretam e compreendem o mundo a sua volta.

Um professor com objetivos bem definidos pode desenvolver um excelente trabalho pedagógico, formando indivíduos competentes para a transformação social. O brincar pode ser um rico elemento para o processo de ensino aprendizagem. O professor, ao trabalhar com a criança, deve se utilizar do mundo amplo de criatividade e imaginação para melhor desenvolver seu trabalho. O brincar pode ser um poderoso aliado no processo ensino-aprendizagem de acordo com a maneira que é utilizado. Mesmo na escola, a criança necessita brincar por prazer com liberdade de escolha, pois, pelo brincar, as criança podem recriar o mundo em que estão inseridas.

Os professores necessitam rever os paradigmas que têm pautado sua atuação na área da educação e fazer constantemente avaliação dos resultados efetivos do trabalho desenvolvido com essas considerações, podemos vislumbrar outras formas, outros modos e perspectivas de apropriação do brincar, que valorizem o saber infantil permitindo novas maneiras de experimentação da vida através do brincar. Esta pesquisa me proporcionou uma experiência significativa, pois muito aprendi diariamente na convivência com a diversidade de opiniões e formas de apropriação que os professores fazem do brincar e do jogo no cotidiano escolar. Pude observar várias situações no dia a dia da instituição, por exemplo, a forma como

os professores da Educação Infantil trabalham o brincar e o jogo, o desenvolvimento educacional dos alunos, dentre outras observações. Meu contato foi direto com os profissionais que contribuem para o bom andamento da instituição. Percebi a dificuldade dos professores no desenvolvimento do trabalho utilizando o lúdico — e o interesse que os mesmos manifestam em desenvolver novas habilidades — no aprimoramento de sua prática docente, procurando encontrar uma forma ideal para se trabalhar as dificuldades e reais necessidades dos alunos. Logo, almejo contribuir para mais do que um amadurecimento do olhar docente para a apropriação e significação do brincar e do jogo na Educação Infantil; contribuir significativamente para a análise reflexiva do grupo de trabalho em relação à prática pedagógica promoção; e contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças atendidas na modalidade de ensino Educação Infantil da instituição selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, Pistas para Investigação*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. e AGUIAR, M. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez Editora, p. 17–42. 2000.

AZEVEDO, M. T. M. D.; GOMES, M .F. C.; NEVES, V. F. A. Social practices of reading in the Adult Literacy: contrast in focus. In: 18<sup>th</sup> EUROPEAN CONFERENCE ON READING. Jönköping, Sweden. Programme Book of Abstracts. Jönköping: SCIRA, 2013. 176 p.

BARBOSA, Maria Carmem. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Brasília: MEC, 2010. (Texto produzido para consulta pública). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6670&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6670&option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em: 11 dez 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *O brincar como direito*. Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 2000. p. 9–17.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Brinquedos e Brincadeiras Infantis*. Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 2000. p. 19-20.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação: proposições curriculares Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH*. Centro Gráfico da PBH, 2009.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Que possibilidades tem a brincadeira?* Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 2000. p. 21–27.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 020/2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12745:ceb-2009](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009)>. Acesso em: 11 dez 2012.

BRASIL, MEC. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n° 22/1998, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da*

União, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022-98.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1/1999, De 7 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> . Acesso em 08 mar. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009, Seção 1, Pág. 14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-content&view=article&id=12745&Itemid=866>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Acessível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3182-Int.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, Jan./abr. 2006.

CARVALHO, Levindo Diniz; MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. As coisas que não têm nome são as mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica. *Atos de pesquisa em educação*, v.6, n.3, set./dez.2012.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles, FARIA, Vitória Líbia Barreto. *As contribuições de Reggio Emilia para uma reflexão sobre a Educação Infantil que estamos oferecendo às nossas crianças*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2008 (mimeo.).

DIAS, Fátima Regina Teixeira Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto; VASCONCELOS, Mara. *Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/ FAE/UFMG , 2009.

DIAS, Maíra Tomayno de Melo. *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*. 2011. 250 f. Dissertação ( Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DIKER, Gabriela. *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: principales tendencias*. Disponível em: <<http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm> e <http://www.oei.es/oeivirt/educprees.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 1999. (Reimpressão 2008).

FARIAS, Andrea Giulietti; SPELLER, Maria Augusta Rondas. *O brincar na psicanálise e na educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. O que quer uma criança? Apontamentos sobre a infância Contemporânea. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_infancia/Trabalho/02\\_21\\_10\\_O\\_que\\_quer\\_uma\\_crianca\\_\\_\\_Apontamentos\\_sobre\\_a\\_infancia\\_conte.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_21_10_O_que_quer_uma_crianca___Apontamentos_sobre_a_infancia_conte.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa–ação. *Educ. Pesquisa*. São Paulo , v. 31, n. 3, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>>. Acesso em: 23 out. 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo; Editora Perspectiva, 2000.

HUIZINGA, Johan. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 11 dez 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797–818, out. 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. v.37, n.1, pp. 69–85, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo/SP, n. 14, mai./jun./jul./ago, 2000.

MARTINS, Cristiane Amorim. *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil*. 2009. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

MELLO, Darlize Teixeira. Letramentos contestados: a *Provinha Brasil* em análise. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Caxias do Sul – RS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. Discutindo a provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51 set.–dez. 2012.

MOUKACHAR, Merie Bitar. As crianças e seus mundos lúdicos: estudos e histórias. In: *Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras*. Belo Horizonte: Editora Newton Paiva, 2004.

MOUKACHAR, Merie Bitar. *Representações de Infância em jogos, brinquedos e brincadeiras*. cap. 1, 7 e Conclusão. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. “Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: Contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4345-Int.pdf>>. Acesso em 20 maio 2013.

portugues/anais/textos-autor/arquivos/letramentos-contestados-a-provinha-brasil-em-analise.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia.; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As políticas e a gestão da educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 5, n. 9, p. 201–214, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Docência em Formação.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. *Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil*. v. 1 e 2, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> e <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2012.

PRESTES, Zóia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções e Lev Semionovitchi Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo Educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – UNB, Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2010.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SAWAYA, Cristiane Maria Franzini. *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil*. 2009.130 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano de educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981 – 1000, jul./set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 dez. 2012.

SILVA, Rogério Correia da. As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado na comunidade de prática. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-5041-Int.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2011.

TEDRUS, Dora Maria de Almeida Sousa. *A relação adulto criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 Out. 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Publicado originalmente em 1933).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Capítulo 8. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Publicado originalmente em 1941).