



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CYBELLE MEDEIROS DE ALMEIDA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATO DE BRINCAR NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS**

RECIFE

2021

CYBELLE MEDEIROS DE ALMEIDA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATO DE BRINCAR NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Profa. Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho.

RECIFE

2021

CYBELLE MEDEIROS DE ALMEIDA

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATO DE BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS

Data da Defesa: 15/07/2021

Horário: 10 horas

Local: Plataforma Google Meet

Banca Examinadora:

Profa. Maria Jaqueline Paes de Carvalho
Orientadora

Profa. Ana Catarina Souza Cabral
Examinadora Interna

Profa. Evani da Silva Vieira – SER
Examinadora Externa

Resultado: () Aprovada
() Reprovada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447b Almeida, Cybelle Medeiros de
A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATO DE BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS DE 4 ANOS / Cybelle Medeiros de Almeida. - 2021.
61 f. : il.

Orientadora: Maria Jaqueline Paes de Carvalho.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.

1. Educação infantil. 2. Prática docente. 3. Brincar. 4. Brincadeira. I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes de,
orient. II. Título

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me fortalecido e permitido viver essa experiência inesquecível e gratificante em busca do conhecimento. Sem ele, nada disso seria possível.

A minha mãe, Maria Helena, fonte de inspiração, força e perseverança, que sempre esteve presente me auxiliando em tudo o que precisava. Se hoje estou me formando, devo isto a ela, pois sempre acreditou no meu potencial e não mediu esforços para que esse sonho se tornasse realidade.

À Maria do Carmo Medeiros e Maria das Chagas (*In memoriam*), por terem me ensinado valores inestimáveis que carrego para vida. Em algum lugar, devem estar vibrando com a minha vitória.

Ao meu irmão, Hindemburgo M. Almeida, que, mesmo distante, me apoiou incondicionalmente e me deu assistência nos momentos difíceis para que isto se tornasse possível.

À Eliete Vieira, "minha dupla" na partilha de aventuras, planos de aula divertidos e trabalhos desafiadores que dispusemos a fazer. Você foi fundamental para minha formação. Gratidão pela amizade, cuidado e carinho que transcendem a Ruralinda. Elo infindável!

À Angelina Xavier e Wedja Leandra, pelo apoio e companheirismo durante essa caminhada. Sem vocês, o nosso "Quarteto" não existiria.

À Paula, pelas loucuras ao longo do curso. Por todo encorajamento e participação diária em minha vida. Eu só tenho a agradecer.

Sou grata aos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, por contribuírem com a minha formação, saberes valiosíssimos para minha prática e por proporcionarem um ambiente amigável.

À Gabrielly Oliveira e Cristiane, pela atenção e carinho. Vocês são essenciais, pois tornam o nosso departamento um ambiente agradável e diferenciado repleto de muito carinho e belos sorrisos.

À Márcia Castro, pela confiança, carinho e acolhimento que me foram dedicados.

À Léa Aniceto (*In memoriam*), pela amizade e força que me transmitia.

A toda equipe do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que proporcionou que esta pesquisa fosse realizada, em especial a professora e a turma do grupo IV que participou da pesquisa, pela colaboração e disposição durante a coleta dos dados.

À professora Jaqueline Carvalho, eu agradeço a oportunidade, orientação, apoio, dedicação e paciência durante todo o processo de construção do trabalho de conclusão de curso. Gratidão!

Aos familiares, amigos e colegas de curso, que diretamente ou indiretamente torceram por mim.

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco, nossa Ruralinda por me proporcionar um ambiente acolhedor e amistoso para os estudos.

RESUMO

O referente estudo teve como objetivo geral compreender como a brincadeira está inserida na prática pedagógica de uma docente da Educação infantil, em uma turma do grupo IV de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Cidade do Recife-PE. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Baseamo-nos nos principais autores que tratam da brincadeira e sua relação com a ação pedagógica do professor: Kishimoto (2010), Horn (2018) e Maluf (2012). Os dados foram coletados no período de 04/02/2020 a 19/02/2020, registrados em diário de campo, a partir de observação participante. Em seguida, foram categorizados sob a perspectiva da análise temática, proposto por Bardin (1988). Este estudo veio confirmar que a brincadeira se faz presente na prática pedagógica da docente do grupo IV, organizada em seu planejamento cotidiano. A docente demonstrou entender que a ação da brincadeira dirigida por ela parece ser mais relevante do que a brincadeira livre proporcionada pelas crianças, uma vez que consta em seu planejamento e ela apresenta-a como sendo solicitada pelos documentos curriculares da Rede de Recife. Entretanto, nos momentos do intervalo, quando as brincadeiras livres aconteceram, ela foi participativa e respeitosa do espaço das crianças. Esse trabalho nos mostra que entender que a brincadeira faz parte da vida da criança. Além de ser um direito, um princípio, um eixo do trabalho na educação infantil, necessita ser bastante estudada nas formações inicial e continuada dos professores para que se torne uma prática legal, afetiva e efetiva.

Palavras-chave: Educação infantil. Prática docente. Brincar. Brincadeira.

ABSTRACT

The subject of the study aimed to understand how interactive games are inserted in the pedagogical practice of a teacher of early childhood education, in a group IV class of a Municipal Children's Education Center (CMEI) in the city of Recife-PE. This being qualitative research, we base ourselves on the main authors who supported this research, Kishimoto (2010), Horn (2018) and Maluf (2012). Data were collected from participant observation. These are then categorized under a thematic analysis perspective, proposed by Bardin (1988). This study confirmed that a game is present in the pedagogical practice of the group IV teacher. She declares that playing is a requirement in her practice at the Municipal Center for Child Education where she works and in the curriculum of the City of Recife. She organizes and plans games during her daily routine. The games organized by her is viewed as more significant than the free play students have amongst themselves. This work shows that playing is part of the child's life. Therefore, it needs to be studied thoroughly in the initial and continued training of teachers so that it becomes a legal, affective and effective practice.

Keywords: Preschool education. Teaching practice. To play. Joke.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Entrada.....	28
Imagem 2: Pátio central.....	28
Imagem:3: Sala de aula.....	29
Imagem 4: Sala de aula.....	29
Imagem 5,6 e 7: Brinquedos do parquinho.....	30
Imagem 8: Cartaz Rotina.....	35
Imagem 9: Corrida de saco.....	40
Imagem 10: Corrida de saco.....	40
Imagem 11: Estátua.....	40
Imagem 12: Blocos LEGO.....	41
Imagem 13: Blocos LEGO	41
Imagem 14: Brincando blocos.....	42
Imagem 15: Brincando blocos.....	42
Imagem16: Cama de gato.....	44
Imagem 17: Cama de gato.....	44
Imagem18: Momento bolo fake.....	44
Imagem 19: Momento bolo fake.....	44
Imagem 20: Bincando.....	45
Imagem 21: Brincando.....	45
Imagem 22: Brinquedo.....	45
Imagem 23: Pátio/intervalo.....	46
Imagem 24: Patio/intervalo.....	46
Imagem 25, 26 e 27: massa de modelar.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Rotina do grupo IV.....	35
Tabela 2: Tipos de brincadeira.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: BRINCADEIRA: DOS DOCUMENTOS LEGAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	14
1.1. Os tipos de brincadeira e sua relação com a ação do professor	17
1.2 A Organização do espaço para o desenvolvimento da brincadeira	21
1.3 O papel do brinquedo na brincadeira.....	22
1.4 A prática pedagógica e o papel do professor na brincadeira.....	23
CAPÍTULO II:	26
PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	26
2.1 Natureza, procedimento e instrumentos.....	26
2.2. Universo pesquisado	28
2.3 Centro Municipal de Educação Infantil Alegria.....	28
2.4 Sujeito da pesquisa.....	30
2.5 Procedimentos de análise dos dados	30
CAPÍTULO III:	32
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	32
3.1 A relação entre o planejamento da docente e a brincadeira	32
3.2. A rotina do grupo IV	34
3.3 A prática docente na ação do brincar	36
3.3.1 <i>Preparação e o desenvolvimento das brincadeiras</i>	39
3.3.2 <i>Participação da docente na brincadeira</i>	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO-SONDAGEM	59
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	60
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	61

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática aflorou durante meu percurso de formação no Curso Normal Médio, mediante as observações realizadas durante o estágio curricular, quando obtive um maior interesse em trabalhar diretamente com a Educação Infantil. Posteriormente, o estágio curricular obrigatório me instigou quanto à importância do brincar no contexto da sala de aula, em como a brincadeira está imersa na prática pedagógica e como o docente se relaciona com ela, a fim de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quem nunca brincou? Há algo mais natural do que o brincar para uma criança? Brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras populares e tradicionais, brincadeiras de construção e tantas outras fazem parte da nossa prática social e cotidiana. Por isso, é possível afirmar que as brincadeiras acompanham o trajeto da humanidade desde sua criação até a atualidade.

A brincadeira é a primeira atividade social da criança e tem como principal característica permitir a construção e reconstrução das relações sociais, históricas e culturais. Neste sentido, as escolas de Educação Infantil apontam como perspectiva para o desenvolvimento integral da criança a promoção de ambientes e experiências que envolvam o brincar. Afinal, brincar é uma ação fundamental para o desenvolvimento das crianças e pode otimizar o desenvolvimento infantil, tanto que foi reconhecido pelas Nações Unidas (1959) como um direito básico de toda criança.

Por isso, nos documentos Brasileiros oficiais, o brincar faz parte dos princípios que orientam o currículo escolar, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que instituíram seis direitos de aprendizagem, contemplando o brincar como um destes direitos.

Para situarmos nosso objeto de pesquisa, realizamos um levantamento nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no intuito de encontramos estudos sobre a temática em âmbito educacional dos últimos cinco anos (período de 2015 a 2019). Na coleta dos dados, foram utilizados os seguintes descritores: brincadeira, brincadeiras e prática pedagógica. Foram encontrados sete estudos. Dentre estes, quatro estão atrelados à temática desta pesquisa, todos visualizados no GT-07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos). Estes trabalhos apresentaram objetivos referentes à: análise do papel da mediação

pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil; compreensão que as crianças possuem acerca das relações de parentesco em situações de brincadeira com parceiros de mesma idade; investigação da brincadeira como uma ação social das crianças no contexto da Educação Infantil.

Quanto à metodologia dos trabalhos pesquisados, todos apresentaram uma abordagem qualitativa e apenas um mostrou características de uma pesquisa etnográfica. Os outros tomaram como aspectos de estudo de caso. Quanto aos procedimentos e instrumentos usados, foram feitos: observação, registro fotográfico, audiovisual contendo cenas de convívio das crianças, além de questionário e entrevistas. Dentre estes, somente um trabalho mostrou possuir entrevistas semiestruturadas e intervenções didáticas.

Os resultados encontrados apresentaram práticas pedagógicas relacionadas ao brincar de faz-de-conta e foi evidenciado que essa atividade favorece o desenvolvimento e a interação criança/criança, além de apresentar que a participação dos professores em situações atribuídas à brincadeira oferece para a criança motivação para a participação em outras atividades vividas em sala de aula.

Quanto à prática pedagógica, as pesquisas mostraram que os professores de educação infantil têm um posicionamento em se envolver e desempenhar o seu papel na prática diante das brincadeiras. Suas formas de mediação nas brincadeiras de faz-de-conta dentre outras apresentaram diferentes repercussões no processo de constituição do sujeito.

O levantamento do estado de conhecimento contribuiu para enfatizar a relevância do brincar para a criança, a notoriedade do envolvimento delas nos momentos das brincadeiras de faz-de-conta na Educação Infantil. Desta maneira, é pertinente afirmamos que as brincadeiras são fundamentais na construção indelével da criança, que, ao promover momentos em que a criança possa se expressar, brincar e explorar, o adulto possa ter um olhar observador para a compreensão de seu mundo, que nos remete como professores a planejar e implementar a brincadeira na prática pedagógica.

Diante dessas questões, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como a brincadeira está inserida na prática pedagógica de uma docente com crianças de 4 anos?

Para tanto, apresenta-se o seguinte objetivo geral: compreender como a brincadeira está inserida na prática pedagógica de uma docente da Educação infantil,

em uma turma do grupo IV de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade do Recife-PE. Nossos objetivos específicos são: compreender as ações do planejamento da docente diante do brincar; identificar como as brincadeiras estão inseridas na rotina da turma e observar como ocorre a participação da docente nas brincadeiras vividas com o grupo classe.

Para alcançarmos os objetivos, observamos a prática pedagógica docente, registramos, em um diário de campo, as vivências em sala e extra sala e, ainda, as relações com os alunos durante o ato de brincar.

Este estudo organiza-se em três capítulos: no primeiro capítulo, discute-se o conceito do brincar e os diferentes tipos de brincadeira, como também as leis que garantem o direito da criança ao brincar e as práticas pedagógicas nas ações da brincadeira.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, que estão estruturados em: natureza da pesquisa, procedimentos e instrumentos de pesquisa, universo pesquisado e o sujeito pesquisado.

No terceiro capítulo será apresentada a análise e discussão dos dados obtidos, contextualizando com o aporte teórico que embasa o referente trabalho, a fim de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta pesquisa.

CAPÍTULO I: BRINCADEIRA: DOS DOCUMENTOS LEGAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Para iniciarmos nossa discussão teórica, iremos abordar os principais marcos legais que garantem os direitos da criança, dentre eles o brincar.

De acordo com o princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança (20/11/1959),

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. [...]. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Este brincar é colocado em pauta mediante a lei da qual a declaração relata ser o brincar direito da criança, não se tratando de algo compulsório com um fim em si mesmo, mas o brincar por brincar, entendendo o brincar como forma de atividade educacional. Este direito posteriormente é enfatizado por meio da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, no Art. 31 no parágrafo 2, enfatizado no Decreto nº 77.170, onde afirma-se que:

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade (BRASIL,1990).

No Brasil, a legislação para a infância, seguiu o caminho da legislação internacional. A partir da Constituição Federal de 1988, reconheceu a criança como sujeito de direitos e determinou como dever do Estado a garantia à educação infantil em creches e pré-escolas para crianças, assegurando os direitos às crianças, dentre eles a brincadeira, indicando sua prioridade na vida fora e dentro da escola. Vejamos:

Conforme o Artigo 277 da Constituição Federal, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL,1990, p.132).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, a Educação Infantil é reafirmada como dever do Estado e como um direito da criança. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu Artigo 4º, afirma-se que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Ainda existem outras leis que vêm consolidar o direito da criança no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), quando reconheceu que a criança pequena deve ter acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, representou um grande avanço na tentativa de mudar o panorama do assistencialismo à infância no país, reafirmando a importância da criança e seu desenvolvimento em espaços educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), uma resolução que orienta as propostas pedagógicas da educação infantil, estão articuladas também com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), como encontra-se posto no Art. 2º para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas curriculares, tendo em vista promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Em seu artigo 8º, as DCNEI preveem que:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Em 2019, A Base Comum Curricular Nacional (BNCC) para Educação Infantil foi aprovada, apresentando/orientando os sistemas de ensino a adotarem em suas propostas pedagógicas como eixo estruturante as interações e brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças, o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ressalta-se, ainda, a prática educacional para a criança, tendo como fio condutor do processo de aprendizagem

seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, ao elaborar um planejamento a professora deve pensar sobre a relevância concedida ao ato de brincar e em que lugar e relevância se encontra em sua prática.

A Base apresenta também como forma de orientação para a organização curricular das instituições de Educação Infantil cinco campos de experiências que existem para nortear e auxiliar o planejamento pedagógico dos professores.

Os campos de experiência servem para o professor identificar quais os campos (sempre no plural) se inter-relacionam nas investigações e diferentes situações da vida cotidiana. É importante lembrar que também em situações como almoço, higiene, deslocamentos pela escola, ou outras tantas, podemos articular e relacionar com os sentidos presentes nos diferentes Campos de Experiência (FOCHI, 2018, online).

Em março de 2016, foi promulgada a Lei Federal 13.257, que institui o Marco Legal da Primeira Infância, outro importante documento que traz o direito à criança no período de vida que percorre desde o nascimento aos 6 anos de idade.

Conforme o Marco Legal da Primeira Infância, no Art. 5º:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

O artigo 5º leva em conta as especificidades e peculiaridades da criança em consolidar seu desenvolvimento, sabendo que igualmente deve ser permitida a liberdade, criando regras e as mais diversas possibilidades de construção do mundo a sua volta. Já no Art. 17, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (BRASIL,2016).

É de suma relevância compreender que o brincar é uma ação indispensável. Deste modo, ela é garantida com a finalidade de que toda a criança faça uso, não somente nas escolas, creches, escolas e Centros de Educação Infantil, ademais nos espaços públicos.

A Política de Ensino da Prefeitura do Recife para a Educação Infantil traz a matriz curricular para Educação Infantil já disposta de ajustes em acordo com a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse documento esclarece/orienta a prática, procurando ligar-se às experiências e ao conhecimento das crianças da Educação infantil com diversos saberes, para promover seu desenvolvimento global.

Os direitos de aprendizagem também são explicitados na proposta da Rede de Recife. Eles veem a criança como ponto central do planejamento e os campos de experiência ganham relevância nas Matrizes Curriculares da Educação Infantil. A partir dos princípios éticos, estéticos e políticos, são elencados seis direitos prioritários: expressar, explorar, conviver, conhecer-se, participar e brincar. E, elencados cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

1.1. Os tipos de brincadeira e sua relação com a ação do professor

O conceito do brincar possui diversas definições. Muitos autores definiram o termo, adicionando alguma variação ao significado. De acordo com Saboya (1985), a origem da palavra brincar é derivada de *brinco*, do latim vínculo, cujo significado é fazer laços, ligar-se. Outros autores trazem o brincar como parte natural de todo ser vivo (CARVALHO, 2003, p.123 *apud* LORDELO e CARVALHO, no prelo) diz: "O brincar é um ato voluntário ao qual o ser humano se dirige, por uma decisão interna; um termo não técnico o brincar é intrinsecamente motivado". Já o dicionário Aurélio define a brincadeira como o ato ou efeito de brincar, dito também como jogo, divertimento, um passatempo (FERREIRA,2001). Não existe uma obrigatoriedade para que o brincar se desenvolva. Kishimoto (2010), por sua vez, apresenta uma definição que respalda as análises desse trabalho:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final [...]. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010, p. 9).

Assim sendo, o brincar se constrói através de trocas sociais das crianças entre si e entre as crianças e os adultos. É mediante o ato de brincar que a criança passa a conhecer a realidade por meio da leitura de mundo, aprende consigo e com o outro ao observar e ser observado. É um ato de aprender de acordo com sua cultura e sua família. Corroborando com essa ideia, Carvalho (2012, p. 188) afirma:

O brincar é uma oportunidade privilegiada para aprender [...] para se divertir, para usufruir a companhia dos parceiros. As crianças brincam porque gostam; brincando elas aprendem, constroem ou transformam objetos em cooperação com o outro.

O ato de brincar com outra criança as desafia a experimentar situações em que lições importantes devem ser aprendidas: respeito, cooperação e compartilhamento.

As crianças aprendem basicamente brincando. Por isso, é tão importante a organização de áreas e espaços para atividades e brincadeiras livres individuais e em grupos, pois essa diversidade proporciona diferentes experiências e diferentes aprendizados. E, na escola, o professor, ao planejar as brincadeiras, reflete sobre diferentes lugares e materiais que contribuem para o surgimento de brincadeiras em seus diversos tipos, além de intervir de acordo com sua sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Diferentes formas de intervenção podem acontecer em uma mesma brincadeira, diante do olhar do professor ao se dirigir para o individual e o coletivo. Então, as decisões são tomadas de acordo com cada situação. Uma vez que as crianças são incentivadas a interagir de acordo com sua disponibilidade para a ação do brincar, pode acontecer a ampliação dos conhecimentos que o professor sugere para o momento. Os docentes participam dessas experiências, exercendo diferentes papéis: apoio; adulto mais experiente; personagem da ação do brincar, observador etc.

Outrossim, “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento torna uma significação específica” (BROUGERE, 2010, p.106). Logo, dizemos que as brincadeiras livres são referências importantes dessas situações “específicas” que também podem ser determinadas pela ação do professor. Sua intenção ao observar a criança em sua prática, ao proporcionar esses momentos livres, em que elas possuem livre acesso e escolha do que quer brincar, contribui para seu desenvolvimento global e sobretudo para sua autonomia, ao fazer suas próprias escolhas sobre o quê e de que maneira irá brincar.

As brincadeiras livres, brincadeiras de faz-de-conta ou simbólicas se iniciam quando a criança começa a fazer uso de objetos para representar ou simbolizar outros objetos. “Elas representam a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes” (cf.SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.16).

A brincadeira se desenvolve na criança desde os primeiros meses de vida, quando a mãe ou responsáveis reagem de forma positiva e harmoniosa às suas pistas verbais e não verbais como seus balbucios. Essa primeira se torna consciente de sua própria individualidade e, à medida que cresce, vai integrando um senso de ação que ela irá reproduzindo através destas brincadeiras. "Devemos desenvolver na criança a capacidade motriz, expressiva e criativa, a partir do corpo, que a levará a se situar-se em alguma atividade e interessar-se pelo movimento e pela reação propriamente dita" (MALUF, 2013, p. 20).

Assim sendo, no cotidiano da Educação Infantil, explorar situações simbólicas conduz a uma participação mais ativa das crianças, possibilitando abstrair, experimentar novos papéis e possíveis situações, experimentar a linguagem e as emoções. Além disso, desenvolver um pensamento flexível; aprende a criar além do momento presente.

Corsaro (2011) estabelece que, durante a vivência da brincadeira do faz de conta, a criança deseja experimentar a expressão de poder e controle do mundo adulto, na ânsia de compreendê-lo. Desta maneira, podemos ressaltar que, durante a brincadeira do faz de conta, a criança reflete diferentes situações sociais como as relações familiares, compras, pessoas e suas profissões, de uma forma criativa, que

contribui para a adoção de papéis de gênero, de regras sociais, de dominar a cultura a que cada criança pertence.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKY, 2009. p.16).

A brincadeira de faz de conta é a maneira pela qual as crianças superam sua impulsividade e desenvolvem comportamentos pensados que as ajudarão em funções cognitivas. A criança por meio da brincadeira também passa a ter a percepção do papel desempenhado pelo outro na brincadeira. Outra característica dessa brincadeira é que não são reproduzidas da mesma maneira, não possuindo um padrão de como deve ser realizada. De acordo com Friedman (2013, p.69),

[...] brincadeiras de faz de conta jamais se repetem, mesmo que brincadas pela mesma criança; tem inúmeras variações que não dependem somente de tempo, espaço, materiais e companheiros da brincadeira, mas também do estado de espírito do brincante, da sua imaginação, mas também da complexidade de misturas de conteúdo que ele leva a cada momento, a cada brincadeira.

Há outros tipos de brincadeiras, tradicionais, folclóricas, tidas como brincadeiras populares, que utilizam gestos e movimentos, possuem atividades físicas que podem desempenhar um papel vital no apoio ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças. Do ponto de vista físico, o brincar está relacionado ao desenvolvimento de habilidades motoras da criança.

A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades (OLIVEIRA, 2011, p.152).

A brincadeira de construção envolve manipular elementos para montar e construir algo. Isso pode envolver todos os tipos de métodos de construção diferentes, empilhamento, montagem, desmontagem ou moldagem, para citar apenas alguns. As crianças, ao serem incentivadas a explorar e desfrutar dessas brincadeiras construtivas, estimulam o raciocínio lógico e as habilidades motoras.

Por fim, salientamos que qualquer que seja o tipo da brincadeira, elas conferem às crianças a importância de cooperar com o outro e abrem caminho para desenvolver habilidades sociais. Desta forma, fica evidente que as brincadeiras consistem numa atividade imprescindível para o desenvolvimento da criança na escola e fora dela.

1.2 A Organização do espaço para o desenvolvimento da brincadeira

Não há dúvida de que o acesso das crianças ao espaço para brincar tem sido alterado nos últimos tempos. As restrições e medos limitam as oportunidades das crianças brincarem, especialmente ao ar livre em locais públicos, privando-as de experiências e oportunidades essenciais à infância. A escola necessita prover um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens da criança, em seus diferentes espaços físicos, internos e externos, que compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem. Horn (2018, p.19) nos diz que “é preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais”.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui instrumento fundamental para a prática educativa com crianças. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança. Sendo assim é de suma importância a organização de áreas e espaços para atividades e brincadeiras livres e em grupos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais.

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. [...]O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas" (BRASIL,1998, p.68-69).

Os materiais como brinquedos e outros objetos pensados em sua organização da sala de aula evidenciam que deve-se levar em consideração o cuidado com a segurança, higiene, ventilação e a disposição dos materiais em prateleira para que a criança tenha acesso ao recurso. É importante essa organização, pois permite que as crianças visualizem os materiais disponíveis, façam uma escolha e devolvam o item sem o apoio de um adulto.

É necessário planejar e manter a organização do espaço para estabelecer uma rotina que contemple os diversos momentos. Desta forma, as rotinas para crianças na Educação Infantil necessitam apoiar o desenvolvimento das habilidades das crianças para fazer as coisas por conta própria. Conforme Barbosa e Horn (2001), é necessário que ocorra uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada aluno.

1.3 O papel do brinquedo na brincadeira

Ao refletir sobre a organização do espaço, necessário se faz pensarmos em matérias que promovam a brincadeira. E o brinquedo desempenha um papel significativo em algumas brincadeiras e para o desenvolvimento da criança quando instiga sua imaginação. Para Kishimoto (2008), o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, um brinquedo é concebido por objetos. Objeto que estabelece uma relação com a criança, estimulando a representação e a expressão de imagens que relembram aspectos da realidade. A autora afirma, ainda, que um "dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los.[...]. Não sendo reproduzido apenas como um objeto e sim como uma totalidade social" (KISHIMOTO,2008, p.6).

Mediante esta explicação, compreende-se que qualquer objeto, mesmo o que não foi projetado inicialmente para ser brinquedo, pode ser utilizado com simbologia. E as crianças atribuem rapidamente significado ao brincarem, especialmente se isso é tudo o que eles têm disponível, despertando para a possibilidade de diversas brincadeiras.

O brinquedo é um dos meios para desencadear a brincadeira. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança (BROUGÈRE, 2010, p.21).

Outrossim, Maluf *apud* Vygotsky (2012, p.43) diz: "O que atribui ao brinquedo um papel importante é o fato dele preencher uma atividade básica da criança, ou seja, de um motivo para ação". O brinquedo motiva as crianças a tomar iniciativas, aprender a negociar e a se organizar melhor. Permite que a imaginação floresça, inspire a aprendizagem, estimule o movimento, crie confiança e promova a criatividade.

1.4 A prática pedagógica e o papel do professor na brincadeira

Rocha (2001) chama atenção para questões que confirmam “a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias.” (ROCHA, 2001, p. 27). Nesse sentido, percebe-se que os profissionais da área da educação passaram a inovar em sua prática pedagógica, principalmente no que concerne à Educação Infantil.

De acordo com Zabala (1998, p. 40), os profissionais que atuam na Educação Infantil são “profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança”. As crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade. Portanto, precisam de profissionais capacitados para atendê-las desde os primeiros anos, recebendo uma educação que possa melhorar suas condições sociais e o convívio com o próximo.

Além disso, o ambiente escolar deve incluir as múltiplas necessidades das crianças, integrando o educar e o cuidar. Deve-se oferecer a elas um ambiente em que possam, também, brincar para que exerçam sua capacidade de criar, pois, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27), “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”. O lúdico presente nas brincadeiras, além de servir como lazer para as crianças, pode ser utilizado como uma forma de ensino. Para

Chateau (1987, p.14), “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”.

O professor precisa partir da realidade, da experiência e do meio em que a criança vive para ajudá-la a conhecer essa realidade e conhecer-se a si mesma. Assim, é por meio da experimentação e de novas descobertas que a criança cria sua identidade, caráter e personalidade. “A descoberta de si mesmo refere-se à construção da identidade psicológica da criança que é resultante do conjunto de experiências que ela tem com o mundo físico e social” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 68).

Trabalhar com atividades que estimulem a imaginação, através do uso dos materiais, são atitudes que contribuem com a imaginação da criança. Ela passa a criar suas fantasias através de realidades. Promovendo a brincadeira em sala de aula, o professor estará estimulando o aluno a superar desafios que proporcionam o desenvolvimento físico e mental, além de evoluir a motricidade e a cognição da criança. “A experiência é o alimento da imaginação, os inventos científicos, as produções artísticas e também os sistemas políticos e as relações interpessoais são seus frutos” (OLIVEIRA, 2011, p. 162).

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento e também a entender os acontecimentos sociais. A brincadeira exercita capacidades como as de representar, de favorecer o equilíbrio afetivo da criança, além de contribuir para o processo de apropriação de signos sociais (OLIVEIRA, 2011).

Desta forma, é preciso o docente reconhecer a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, o que corrobora em seu papel na construção das relações interpessoais e, da mesma maneira, na construção da personalidade de criança. Por isso, o professor tem um importante papel na promoção e criação de brincadeira na escola. Todavia, em sala de aula, as outras atividades geralmente aparecem em maior quantidade, pois a brincadeira não é vista como prioridade em alguns momentos. Kishimoto (2010) ressalta que o papel do educador passa também por brincar com as crianças, observando-as, aprendendo suas brincadeiras, compreendendo seus modos e formas de brincar.

Desta forma, Maluf (2012 p.30) afirma que "o brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula". Moyles (2002 p. 42), por sua vez, enfatiza que "parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças". O apoio do professor também é visto como um componente necessário da prática apropriada ao desenvolvimento.

As intervenções durante a brincadeira assumem muitas possibilidades, desde ajudar na resolução de problemas, questionar, redirecionar comportamentos indesejados e atrair as crianças. Maluf (2012 p.30) nos diz: "a participação do adulto nas brincadeiras com a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, podendo também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras".

O professor não deve orientar as atividades livres ou tentar mudar a forma como as crianças brincam com os itens e objetos. Um aspecto importante da aprendizagem baseada na brincadeira é permitir que as crianças assumam a liderança. Para tanto, Abbott (2006, p.105) ressalta: "para que as crianças aceitem adultos no seu brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito. Assim sendo, o apoio do professor é visto como um componente necessário da prática apropriada ao desenvolvimento."

CAPÍTULO II: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico utilizado para dar conta dos objetivos propostos na pesquisa. Inicialmente, abordaremos a natureza, os procedimentos e os instrumentos da pesquisa. Posteriormente, será apresentado o universo que o estudo se debruçou e, finalmente, os procedimentos usados para a análise dos resultados.

2.1 Natureza, procedimento e instrumentos

De acordo com Marconi e Lakatos (2009 p.155), a pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Desse modo, conforme Minayo (2004), tanto as intencionalidades inerentes aos atos das pessoas quanto as reações estão incorporadas na pesquisa qualitativa, cujo tipo explica os meandros das relações consideradas essenciais e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida no cotidiano, por meio da vivência e da explicação.

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa na qual o centro deste estudo é compreender como a brincadeira está incluída na prática docente da professora de uma turma do grupo IV. Para tanto, foram levantadas fontes bibliográficas que abordam a temática estudada e observações da prática para cercar o objeto de investigação e nos ajudar a alcançar o objetivo previsto com a realização da pesquisa.

O período de coleta dos dados em campo foi de 04/02/2020 a 19/02/2020, duas semanas em dias consecutivos que equivalem a 28 horas de observações, no período da manhã durante o funcionamento do CMEI. O período escolhido e de forma consecutiva, objetivou compreender como a rotina se estabelecia na instituição e entender a frequência da brincadeira no planejamento da professora. O tempo foi viável a coleta dos dados.

Estas duas semanas foram as primeiras semanas de aula na instituição, três dias que não foram analisados, devido à prática pedagógica não ter transcorrido com o sujeito da pesquisa e sim com uma professora substituta do CMEI.

A observação participante foi a base para compreender como os fatos aconteceram na sala de aula e no ambiente escolar, confrontando a teoria na prática, e permitindo, assim, que pudéssemos responder aos problemas propostos e alcançarmos os nossos objetivos (OLIVEIRA, 2002). Ofereceu, também, um maior contato com os participantes da pesquisa, favorecendo os estreitamentos de vínculos pautados numa relação de confiança que permite chegar mais próximo da realidade social inserida (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

No período em que foi realizada a coleta dos dados no CMEI, um instrumento necessário para o registro das observações, dos relatos dos acontecimentos, e da rotina de sala de aula foi o diário de campo. Possibilitou a inserção e a observação da realidade contextualizada, criando possibilidades ao pesquisador de registrar os fenômenos que foram encontrados. Ele foi um recurso importante para a memória do pesquisador, pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir desse instrumento, permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada.

Outro instrumento utilizado foi o questionário-sondagem com o sujeito da pesquisa. Ao utilizá-lo, tivemos o intuito de obter as informações sobre dados pessoais e formação profissional da participante da pesquisa, além de questionar aspectos da construção do planejamento e da rotina dela.

Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário

é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

O questionário foi realizado com a finalidade de conhecer a professora do grupo IV e construir seu perfil profissional, bem como compreender como a brincadeira está disposta no cotidiano da turma e sua relevância na prática da professora. O questionário contempla questões abertas e foi entregue à professora durante as observações realizadas na instituição e recolhido no dia seguinte.

Foi realizado pela pesquisadora o registro fotográfico, a fim de mostrar como as brincadeiras se desenvolveram em alguns momentos nos diferentes ambientes, sem que ocorressem intervenções da pesquisadora durante o registro, modificando ou interrompendo a brincadeira.

2.2. Universo pesquisado

O referido estudo foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Alegria¹–CMEI, localizado na Cidade do Recife. Seu funcionamento ocorre em horários diversificados: para os grupos I, II e III (crianças de 1 aos 3 anos de idade), o horário é integral na instituição, das 7h às 15h e 40min.

Já as crianças do grupo IV e V frequentam o CMEI pela manhã e à tarde. Manhã: 7h30min às 12h e, durante o horário vespertino, das 13h30min às 17h30min, respectivamente.

A escolha da instituição da pesquisa se deu em função ao bom relacionamento desenvolvido em acompanhamento anterior na disciplina de Prática Educacional Pesquisa e Extensão da UFRPE, como também a boa receptividade da gestão e da professora que se mostraram disponíveis à realização da pesquisa.

2.3 Centro Municipal de Educação Infantil Alegria

Imagem 1: Entrada



Imagem 2: Pátio central



Fonte: A autora (2020).

O CMEI Alegria possui uma estrutura de médio porte. É um prédio com um piso térreo, extensa área de entrada. Seu entorno é cercado por grama, pneus coloridos e flores no jardim, tornando este um ambiente arborizado. Ao adentrar na instituição, encontramos a parte administrativa e o pátio principal interno coberto com desenhos no chão, trazendo ilustrações de trilhos coloridos e amarelinha. Ele é bastante utilizado pelas crianças. No seu entorno, estão localizadas quatro salas de aula, distribuídas por faixa etária e grupos de 01 ao 04/05 (a sala do grupo quatro no período matutino é a mesma do grupo cinco vespertino), uma sala destinada ao projeto Mesas

¹ Nome fictício Alegria.

Interativas, a sala dos professores e dois banheiros para crianças (com chuveiros), cozinha e refeitório com mobiliário apropriado para a referente faixa etária, com bancos, cadeiras e mesas.

O espaço possui, ainda, um jardim de inverno nas dependências internas da instituição e nas dependências externas, aos fundos da instituição, um espaço com arquibancada que nos remete a um anfiteatro ao ar livre.

Imagem 3: Sala de aula



Imagem 4: Sala de aula



Fonte: A autora (2020).

A sala de aula do grupo IV é climatizada e possui iluminação natural. Tem um mobiliário apropriado para a idade das crianças, contendo mesas e cadeiras, dois armários onde são guardados materiais de uso da professora. Próximo aos armários maiores, encontra-se um armário menor, onde são colocados livros ao alcance das crianças.

Nota-se que as paredes da sala de aula não possuem trabalhos expostos das crianças. Vale salientar que a pesquisa foi realizada na primeira e segunda semana de funcionamento da instituição e não foi observado nesse período nenhuma atividade que constasse a produção realizada pelas crianças.

Imagem 5,6 e 7: Brinquedos do parquinho



Fonte: A autora (2020).

A área do parque infantil é ampla, não possui área coberta e seu solo possui banco de areia. A estrutura dos brinquedos de parquinho conta com: 03 balanços, 02 gangorras, 03 escorregadores, 01 casinha, 01 gira-gira e 01 minhocão. Todos adequados à faixa etária das crianças que a instituição atende.

Observamos que os brinquedos do parquinho possuem uma boa conservação, possibilitando a segurança das crianças em utilizá-los. Neste ambiente externo, há um balde com potes plásticos, pá e peneira, onde é recorrente a utilização do material nas brincadeiras vividas nesse espaço.

A estrutura do CMEI, com seus espaços externos, favorece às crianças usufruírem de momentos ao ar livre, em contato com a natureza, a exploração de diferentes materiais. Verificou-se que esse CMEI, campo de pesquisa, possui uma boa estrutura física que dá possibilidade para o desenvolvimento de atividades com o corpo, tanto ao ar livre, como no interior da instituição. Portanto, possibilita o planejamento de brincadeiras livres e dirigidas.

2.4 Sujeito da pesquisa

O sujeito da pesquisa, professora do Grupo IV, tem 41 anos de idade, é Licenciada em Pedagogia, funcionária pública efetiva e atua há 7 (sete) anos em sala de aula, na área de educação. Possui Pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica, realizada no ano 2014.

A escolha do sujeito da pesquisa seguiu alguns critérios pré-estabelecidos: ser professora efetiva da rede municipal de ensino na Educação Infantil e fazer uso de brincadeiras em sua prática pedagógica. Além da observação realizada, ocorreu a indicação da coordenadora pedagógica, salientando que em sua prática docente a brincadeira é efetivada nesta turma.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise e coleta de dados foi possibilitado pelos instrumentos selecionados, ou seja, as observações no campo e os registros elaborados no diário de campo. Segundo Ludke (1986, p.45): “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Dessa maneira, a análise consistiu em fazer uma ligação de todos os dados adquiridos mediante a realização da pesquisa. Os registros das observações no diário de campo foram utilizados na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994), quando nos dizem que são “[...] relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A análise de conteúdo transcorreu fundamentada na análise temática de Bardin (1988), deixando claro o percurso a seguir: a primeira etapa consiste na pré-análise, onde foi realizada a leitura flutuante, tecendo contato com os textos da pesquisa, consecutivamente. Na segunda etapa, sucedeu-se a exploração do material, designando categorias e registros relevantes coletados. A terceira etapa está vinculada ao tratamento e análise dos dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, buscar-se-á apresentar as informações que foram obtidas durante a realização da pesquisa mediante a observação participante, a fim de dialogar com as categorias teóricas abordadas e alcançar os objetivos que foram traçados inicialmente.

No decorrer da pesquisa, foram feitos sete diários de campo referentes a cada dia observado. Em seguida, os diários de campo foram transcritos e organizados a partir das informações obtidas. Em uma primeira fase, a leitura flutuante de todos os relatos transcritos foi apreendida, retomando ao objetivo geral da pesquisa, criando, então, categorias temáticas para a análise, a saber: a relação entre o planejamento da docente e a brincadeira; a rotina do grupo IV e a prática docente na ação do brincar. Trataremos destas categorias na sequência desse capítulo.

3.1 A relação entre o planejamento da docente e a brincadeira

Tão importante quanto favorecer o ato de brincar é a intenção do professor nesse momento. Planejar as brincadeiras que propõe aos seus alunos, sejam elas internas e/ou externas à sala de aula, bem como a maneira que a professora organiza o ambiente, deixando-o propício em sua rotina, é entender o brincar como eixo do trabalho na Educação Infantil.

Segundo a professora, sujeito da pesquisa, seu planejamento está embasado na Base Comum Curricular Nacional (2017) que é o documento norteador legal hoje no país e a proposta curricular da cidade do Recife. Ambas têm como função instruir os profissionais da educação e auxiliar no desenvolvimento de um plano de aula efetivo para aprendizagens das crianças. Em outros termos:

O planejamento é realizado semanalmente e é validado pela coordenação pedagógica. Todo nosso planejamento é embasado na BNCC. Temos reuniões e formações para estar conforme e adequado à BNCC e às Referências Curriculares da Rede Municipal (Professora,2020).

A professora relata possuir embasamento teórico e conhecimento referente à importância do brincar, pois, no ano de 2019, participou de formação continuada sobre o tema, uma vez que o brincar foi temática desse ano letivo, definido pela Secretaria de Educação do Recife, em votação com os servidores da secretaria de educação: Jogos e brincadeiras: construindo pontes para o futuro.

Sim. Tenho conhecimento sobre o assunto e já participei de formações pela prefeitura do Recife (Professora,2020).

Entretanto, salientamos que, por essa ser a única informação dada pela docente, não é possível assegurar quão fundamentada teoricamente a professora está².

A Professora considera o brincar como parte importante do processo de aprendizagem das crianças e diz que essa ação deve ser promovida a todo tempo na rotina das crianças. Enfatiza, ainda, que possibilita em sua prática brincadeiras que envolvem diversos materiais e brinquedos para as crianças se desenvolverem por meio de suas vivências e experiências como ser pensante. Vejamos:

A brincadeira faz parte do processo de aprendizagem e deve ser promovida a todo tempo. Proponho atividades que as crianças possam manipular e explorar objetos, brinquedos e diferentes materiais, de modo que possibilite as mesmas (sic) comparar, imaginar, deduzir, questionar, interagir e socializar.

As atividades são pensadas no contexto geral, mas focamos bastante nas questões culturais, diversidade, meio ambiente e motricidade (Professora,2020).

As atividades de “brincadeiras” elaboradas pela professora, que envolvem a motricidade, são vistas como um ponto forte, se fazendo presente em diversos momentos durante o decorrer da semana. Podemos ressaltar que o campo de experiência: corpo, gestos e movimentos, da BNCC, é uma das áreas mais trabalhada no grupo IV.

O papel do educador, segundo a professora, é proporcionar o brincar em sua prática, sendo o mediador dos conhecimentos, no intuito de propiciar a interação das crianças nas atividades.

O educador atua como mediador do processo, proporcionando a socialização do grupo, integração e a participação das crianças, favorecendo atitudes de respeito, aceitação, confiança e o conhecimento mais amplo social e cultural, além de oportunizar aquisições de novos conhecimentos (Professora,2020).

² Planejávamos fazer entrevista semiestruturada com a docente, para melhor análise dos dados obtidos. Porém, tendo em vista da pandemia que atingiu nosso país e a suspensão das aulas presenciais, essa atividade ficou inviável.

Estar sozinha em sala de aula com 25 (vinte e cinco) crianças, segundo a professora, é a principal dificuldade encontrada para proporcionar atividades com brincadeiras. Desta forma, podemos observar que o quantitativo de crianças denota as limitações de atividades que a professora pode executar com maior qualidade, uma vez que, na sala do Grupo IV, estudam 25 (vinte e cinco) crianças. Nota-se que elas são assíduas e, de maneira geral, mostraram-se participativas durante as atividades propostas pela professora: tarefas escritas, leitura deleite de histórias, e nas brincadeiras que observamos seu maior entusiasmo e euforia. Na turma existe uma aluna com necessidades especiais com laudo diagnosticado com síndrome de Williams. Ela participa efetivamente de todas as atividades planejadas e desenvolvidas pela professora. Nos dois primeiros dias de aula, a professora contou com o auxílio de uma professora substituta no acompanhamento pedagógico da criança e, esporadicamente, de uma estagiária, que realiza o acompanhamento da referida criança.

Percebe-se, pela fala trazida da professora, que a brincadeira faz parte da sua prática pedagógica. Mesmo que haja dificuldades, ela não é impedida de planejar e implementar a brincadeira no seu cotidiano. Conforme Friedman, “O brincar é a linguagem essencial das crianças, sendo entendida como um meio através do qual os seres humanos tentam comunicar-se, expressar-se, convidando-nos a olhar através dela, e além dela.” No próximo tópico, iremos identificar quais e como as brincadeiras são contempladas em sua rotina de atividades.

3.2. A rotina do grupo IV

Imagem 8: Cartaz Rotina



Fonte: Prefeitura da Cidade do Recife – Secretaria da Educação.

A rotina é uma categoria pedagógica. “As regularidades das rotinas são aquelas seqüências de atividades que a educadora ou a instituição define como os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia a dia”(BARBOSA, 2006, p. 35).

Na entrada da sala de aula do grupo IV, há um cartaz com uma sugestão de rotina, enviada pela Secretaria de Educação do Município de Recife. No entanto, cada instituição adapta a sugestão a sua realidade, devido às especificidades de cada estabelecimento de ensino.

Tabela 1: Rotina do grupo IV

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Segunda-feira	Terça-feira
7h30	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção
7h35	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia	Acolhida -Bom dia
	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda
8h20	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h30	Leitura deleite	Leitura deleite	Leitura deleite	Leitura deleite	Leitura deleite	Leitura deleite	Leitura deleite
9h	Atividade sequenciais	Atividade Sequenciada	Atividade sequenciais	Atividade Sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade sequenciais	Atividade sequenciais
9h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h50	Atividade sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade Sequenciada	Atividade sequenciada
10h30	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio	Brincadeiras Livres Parque/Pátio
11h20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h40	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento

Fonte: A autora (2021).

No CMEI, campo de pesquisa, a rotina do grupo IV se estabelece, conforme a tabela acima: as aulas se iniciam às 07h30min com as crianças sendo recepcionadas pela professora em sala de aula. A docente realiza uma conversa informal enquanto aguarda as demais chegarem. Posteriormente, acontece a acolhida, que contempla o momento do “bom dia coletivo”: trata-se de um momento coordenado pela professora e acompanhado por todas as crianças da turma. O momento tem como proposta a musicalização, a oralidade, a interação. O acolhimento também é feito com brincadeiras tradicionais, com blocos de construção de forma livre. Na seqüência, ocorre a transcrição da rotina diária das atividades propostas pela docente no quadro-branco, complementando com a escrita do dia, do mês e do ano, conversando com as crianças, que têm participação ativa no momento.

Por volta das 8h20min, as crianças são levadas ao refeitório para o café da manhã. Após o café, a turma segue diretamente para o banheiro e é iniciada a higiene bucal. Em seguida, eles retornam para sala de aula.

A leitura deleite foi realizada em alguns momentos dentro de sala de aula e outros dias nos espaços externos do CMEI. Das duas maneiras, a docente convida as crianças para se sentarem em círculo e se senta junto a elas. Após a leitura deleite, a professora faz atividades com o uso do Lego e massa de modelar. A professora organiza o ambiente, o material e faz a orientação das atividades propostas, utilizando os brinquedos e como suporte de sua prática. Visando potencializar os momentos de aprender brincando, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Na área de Matemática com o uso do Lego e massa de modelar na área de linguagens, posteriormente a momentos como este é realizado o brincar livre com estes brinquedos pelas crianças.

Nas demais ocasiões vistas durante o decorrer dos dias as atividades sequenciadas notamos que são realizadas atividades escritas, cobrindo pontilhado, copiando letras em folhas fotocopiadas. Estes momentos foram realizados em sala ou na área externa. Em torno das 09h00min, é o horário do lanche. As crianças lavam as mãos e a turma é direcionada ao refeitório. Ao retornar do lanche, são feitas atividades de escrita com fichas de papel.

O parque infantil, espaço externo do CMEI, contém brinquedos de parquinho e as crianças brincam livremente, exercendo autonomia. A professora é observadora, atenta e permanece no ambiente não interferindo no momento livre, apenas quando são necessárias mediações referentes à desentendimentos.

Posteriormente, as crianças lavam as mãos e se dirigem ao refeitório para o almoço. A alimentação é bastante diversificada. As crianças demonstram autonomia para se alimentar e, na sequência, seguem para a higienização das mãos. Em seguida, retornam à sala e organizam seus pertences. Notamos que neste intervalo transcorrem diálogos e surgem brincadeiras com blocos e massa de modelar até que o responsável pelas crianças chegue e possam ir para casa.

Ao observarmos a tabela, percebemos que apenas o horário do Parque Infantil é fixo na rotina que envolve a brincadeira livre. Os demais momentos acontecem de acordo com a elaboração do plano de aula da professora e a rotina da Prefeitura da Cidade do Recife, os quais nos remetem aos trabalhos que devem ser desenvolvidos mediante o direito do brincar que está previsto nos documentos nacionais e locais.

3.3 A prática docente na ação do brincar

Diante do que foi observado, as brincadeiras são apresentadas na rotina da turma em diversos momentos, conforme mostra a tabela a seguir. Desse modo, buscase transparecer e identificar os tipos de brincadeiras que fizeram parte da rotina do CMEI Alegria, como também as ações realizadas pela docente quanto à proposição das brincadeiras livres e dirigidas, a organização do espaço para o brincar, a organização dos brinquedos e materiais utilizados na brincadeira e a sua participação no momento do brincar.

Tabela 2: Tipos de brincadeira

TIPO DE BRINCADEIRA	ONDE OCORREU?	QUEM PROMOVEU?	BRINQUEDOS	PARTICIPAÇÃO DOCENTE
Brincadeira tradicional de roda	Pátio externo	Docente	Não utilizado	A docente participa cantando e rodando em conjunto com as crianças.
Brincadeira corrida de saco	Pátio externo	Docente	Saco /estopa	Acompanhamento e incentivo da professora durante a atividade.
Brincadeira de estátua	Pátio externo	Docente	Não utilizado	A docente participa efetivamente, cantando, dançando, gesticulando e observando.
Brincadeira cama de gato	Pátio externo	Docente	Barbante e cadeira	Auxilia, instrui e brinca.
Brincam com massa de modelar	Na sala de aula	Docente	Massa de modelar	A docente explica a atividade e observa a ação.
Brincadeira com Lego-Relógio	Na sala de aula	Docente	Blocos	A docente instrui e observa.
Brincadeira de imitação de bichos	Na sala de aula	Livre	Não utilizado	Participação
Brincadeira com Lego	Na sala de aula	Livre	Blocos	A docente intervém apenas quando solicitada.
Brincadeira popular de polícia e ladrão	Parque infantil	Livre	Não utilizou	Não houve
Brincadeira popular- morto-vivo	Parque infantil	Livre	Não utilizado	A docente participa narrando "morto/vivo"
Brincadeira faz de conta	Parque Infantil	Livre	Potes plásticos, pá e folhas	Ocorre a participação ocasionalmente
Brincadeira do parquinho- uso de balanço,escorregador e	Parque infantil	Livre	Boneca,carro, caixa de plástico etc..	Não houve

Fonte: A autora (2021).

Observamos na tabela acima que a turma do grupo IV realiza diversos tipos de brincadeira: tradicionais e populares; brincadeira de faz-de-conta; brincadeira com blocos de construção, brincadeira com massa de modelar, dentre outras. Algumas são

propostas pela docente, que denominamos brincadeiras dirigidas, e outras partem das crianças no horário do parque infantil, as quais chamamos de brincadeiras livres.

Quanto à relação das brincadeiras com os brinquedos existentes no CMEI, observamos que elas aparecem em dois momentos na prática da professora que se destacam: os blocos de Lego e a massa de modelar, como recurso para atividade e em momentos livres. Os brinquedos (boneca, carrinho, caixa de plástico, potes plásticos, pá, folhas etc..) são de uso exclusivos do parque/pátio. Estes brinquedos já direcionam a criança a brincar com a areia e os contextos que a criança esta inserida no espaço do parque infantil. Horn (2018, p.19) nos diz que “é preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais”.

Os espaços onde ocorrem o desenvolvimento das brincadeiras são diferenciados de acordo com a estrutura física do CMEI e corroboram para a efetividade de brincadeiras em espaços externos à sala de aula.

Como visto na BNCC,

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, p.41).

A organização do espaço externo do CMEI, utilizado pela professora, evidencia que ele é vivido como espaço de desenvolvimento de brincadeiras livres. Desta forma, vimos que “A organização do espaço se constitui em um parceiro pedagógico de excelência. Quanto mais rico e desafiador este espaço for, mais qualificadas serão as aprendizagens das crianças” (HORN, 2004).

O parque infantil tem um destaque pertinente na rotina da professora para o brincar livre no horário do recreio/intervalo. Esse horário é fixo na rotina da professora, sem mudança ou alteração durante os dias em que os dados foram coletados. Contudo, fomos informados pela docente que, em dias de chuva, não há brincadeira no parque, por não ser uma área coberta.

Salientamos que diante do que foi observado as brincadeiras realizadas no parque infantil durante o intervalo não é algo potencializado, não existe uma devolutiva da professora em ocasiões no dia seguinte ao retomar a situações vistas durante o referente momento vivenciado.

Ainda assim, no tocante à importância dos tipos de brincadeiras visto: brincadeiras tradicionais, brincadeiras de construção, brincadeiras de imitar dentre outras, podemos elencar explicitamente que as brincadeiras dirigidas e livres são efetivas na prática pedagógica da professora. Entretanto, as brincadeiras dirigidas se destacam na forma e empolgação da professora.

3.3.1 Preparação e o desenvolvimento das brincadeiras

As brincadeiras livres e dirigidas fazem parte da prática da docente. Quanto às brincadeiras dirigidas, elas ocorrem com a preparação e objetivos pré-determinados da docente. Identificamos nas observações que elas se desenvolvem durante o momento chamado de “acolhida”. As que se destacaram no período da coleta dos dados foram as brincadeiras tradicionais: estátua, corrida de saco, “cama de gato” e brincadeira de roda. Esta última foi realizada duas vezes durante a semana. Ao brincar de roda, todas as crianças dão as mãos, formando um grande círculo, entoando música infantis e girando, podendo ser sentido horário ou anti-horário.

Já a preparação para a brincadeira de corrida de saco se sucedeu ainda em sala. A docente passou as instruções da brincadeira, os combinados/regras estabelecidas por ela: não se dispersar da turma, ter atenção na atividade e lembrar que a atividade não é competição. Em seu desenvolvimento, a docente escolheu duas crianças em ordem aleatória, que pegam o saco, entrando neles, e exercendo o movimento de segurar o saco e pular com os dois pés até que cheguem do outro lado estabelecido com chegada.

Ao implementar a corrida de saco em sua proposta, a docente buscou observar a agilidade e a coordenação dos movimentos, trabalhando desta forma a motricidade que se enquadra no campo de experiências da BNCC: corpo, gesto e movimentos. As Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) destacam:

[...] é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas (BRASIL,1998. p19).

Imagem 9:Corrida de saco.



Fonte: A autora (2020).

Imagem 10:Corrida de saco



Hoje nós vamos brincar de corrida no saco! As crianças riram, porém nem todos sabiam de que se referia. E a docente explicou logo a proposta e todos queriam brincar mesmo com receio. (Diário de campo, 2020).

As brincadeiras de roda e a corrida de saco trabalharam a coordenação motora. Podemos assim perceber que a prática de brincadeiras que trabalham a mobilidade vem a ser enfática na prática da docente.

Imagem 11: Estátua



Fonte: A autora (2020).

O desenvolvimento da brincadeira de estátua transcorreu também durante o acolhimento: as crianças dançaram com uma música cantada por todos, gesticulando ao comando da docente, que, ao falar: “Estátua!”, as crianças deveriam ficar imóveis, até que alguém se mova. Quando alguém se mover, recomeça-se a brincadeira até ficar o último participante. Inferimos que, ao inserir as brincadeiras tradicionais na sua prática, a professora buscou promover experiências que contemplassem o campo de experiência Corpo, gestos e movimento.

Todas as crianças participam ativamente em conjunto com a docente, realizando os gestos e movimentos, e cantando juntamente com a música. Em momentos de parar, observa-se que o atirar-se ao chão é bastante comum entre eles, tomando cuidado para que, na realização do movimento, não venham a se machucar. (Diário de Campo, 2020).

Notamos que a professora não interfere, apenas avisa para tomar cuidado, a participação das crianças nestas ocasiões são efetivas, fazendo o uso de múltiplas linguagens.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências, nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas, elaboradas individualmente ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (RECIFE, 2021, p.31).

Imagem 12: Blocos LEGO



Fonte: A autora (2020).

Imagem 13: Blocos LEGO



As brincadeiras que ocorreram após a leitura deleite do livro “É hora! É hora!”, da autora Anna Claudia Ramos tiveram como suporte o brinquedo LEGO Explore (*LEGO Educacional Division*). Para o desenvolvimento da brincadeira, a professora apresentou o processo de montagem do relógio com os materiais contidos na caixa. As crianças tinham que separar as peças necessárias e, em seguida, montar o relógio.

A construção de um relógio com peças do LEGO, tabuleiro, números e ponteiros com instruções ilustrativas de como montar o relógio, a professora deixou livre para que as crianças pudessem montar. Observando as ilustrações que constavam no manual, um grupo separou as peças para depois construir o relógio. Cada criança buscou uma peça que seria utilizada no relógio. Quando juntaram as peças, cada um saiu colocando onde achava pertinente (Diário de Campo, 2020).

Vimos em alguns momentos que mais de dois grupos da sala de aula desenvolveram a brincadeira recorrendo ao Manual ilustrativo, estudando o processo de como montar o relógio e analisado se as peças se encontravam adequadas e corretas. As crianças observavam umas às outras como exemplo.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2008, p.43).

Estas situações, intencionalmente criadas pela docente com os blocos de construção, estimulam a aprendizagem e a interação coletiva. Especificamente na criação do relógio por meio dos blocos de LEGO, percebemos o valor educativo durante a brincadeira dirigida pela docente. É relevante afirmar que:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação, para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (RECIFE, 2021, p.32).

Explorar os objetos de forma livre e independente potencializa a criança a levantar hipóteses por si mesma. Os blocos de construção trazem essa possibilidade a ser trabalhada. Os brinquedos LEGO se apresentam com a finalidade de escolha da criança e aparecem em diversos dias da rotina do grupo IV. Eles fizeram parte de três dias da observação.

Imagem 14:Brincando com blocos



Imagem 15:Brincando com blocos



Fonte: A autora (2020).

Certa manhã, a professora, antes do encerramento das aulas, levou as crianças para brincar com blocos. Eufóricos, os alunos saíram da sala de aula e se sentaram no chão para montar torres. As tentativas são inúmeras entre caídas e montagem de blocos. Porém, mesmo que desapontados, não desistem (Diário de campo, 2020).

À medida que a criança desenvolve autoconfiança durante a montagem dos blocos, seu entusiasmo a leva a criar novos itens com finalidades cada vez mais complexos. Conforme Maluf (2012, p.45), “O brinquedo não é apenas um objeto que as crianças usam para se divertirem (*sic*) e ocupar o tempo, mas é um objeto capaz de ensiná-las e torná-las felizes ao mesmo tempo”.

Precisamos considerar que esses tipos de brincadeira, seja de construção, sejam populares, criam um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas.

Devemos considerar que, na brincadeira com brinquedos de construção, acontece de uma bela torre desmoronar com um movimento equivocado. E embora que a criança não obtenha êxito em sua primeira tentativa, ela persiste em realizar uma nova tentativa. Segundo Kishimoto (2008 *apud* Bruner 1976, p.31), a criança, ao brincar se torna mais flexível, busca alternativas de ação para diversas situações, outras vezes sua atenção está tão voltada ao momento do brincar que não dá importância para seu desfecho ou conclusões. O importante é o processo vivido. É o brincar pelo brincar.

Ao intervir durante a brincadeira de construção de blocos, a professora trouxe para a brincadeira uma ação importante dentro da prática pedagógica: a possibilidade da criança fazer uso do raciocínio lógico, ao pensar em estratégias para a realização de uma construção, com novas tentativas, errando, explorando, experimentando com criatividade, corroborando com os princípios básicos da brincadeira.

Adentramos a brincadeira “cama de gato”, onde a docente organizou previamente o ambiente em duas fileiras de cadeiras, formando um corredor contendo quatro cadeiras em cada lado. Ao meio, entrelaçou barbante em toda estrutura formando uma teia. A brincadeira se desenvolveu de maneira que as crianças teriam como objetivo passar de um lado a outro por todo percurso, sem tocar no barbante, e retornar rastejando, fazendo com que a criança trabalhe o corpo, o movimento, e explore as relações espaciais.

Imagem 16: Cama de gato**Imagem 17:** Cama de gato

Fonte: A autora (2020).

No que se refere às brincadeiras livres, elas ocorreram em diferentes momentos durante a prática da docente, sendo recorrentes as brincadeiras com blocos de construção ou faz-de-conta com materiais diversos, durante o momento do parque em que as crianças brincaram sozinhas, em pares ou em grupos.

Quando se trata de brincadeiras livres, o conceito de escolha da criança é crucial. A docente não interveio nessa escolha, na maioria dos episódios do brincar. Desta maneira, destacamos a importância da necessidade da criança escolher de que e qual brincadeira brincar. Sendo assim, a docente deve se certificar de que isso seja facilitado, proporcionando a criança momentos de explorar por si mesma, inclusive sendo incentivada nesse sentido, objetivando experiências em um ambiente atencioso que lhe permita explorar todos os tipos de conceitos livremente.

Um momento de faz de conta que se sobressaiu durante a observação foi a comemoração do aniversário de uma criança, momento em que a professora trouxe um bolo de mentira, representação de um bolo real para que todos pudessem celebrar com o aniversariante. O momento aguçou a curiosidade, instigando as crianças a fazerem questionamentos como: É de verdade? No meu também terá?

Imagem18: Momento bolo fake**Imagem 19:** Momento bolo fake

Fonte: A autora (2020).

A acolhida foi realizada dentro de sala com a brincadeira livre. Os blocos de LEGO foram distribuídos. A docente distribuiu um quantitativo razoável a cada criança, que permaneceu sentada. Durante a atividade, a professora se ausenta e traz consigo um bolo de papelão, para a celebração de aniversário de uma criança. A criança demonstra alegrar-se com o gesto, *expressando um largo sorriso. Em seguida, indagou: é para mim tia?*

A professora responde: Sim. Você é o aniversariante do dia e vamos cantar parabéns. O menino sentou no colo da professora e, com o bolo posto no birô, toda a turma pôde cantar parabéns, seguidos de palmas. Ao término da canção, a criança aniversariante soprou a vela imaginária do bolo. As crianças aparentam estar bastante curiosas e levantam-se para observar de perto o bolo (Diário de Campo, 2020).

O faz-de-conta de aniversário foi feito em sala de aula. A professora levou um bolo de papelão para cantar os parabéns para uma das crianças que estava aniversariando. As crianças perguntaram: - É um bolo de verdade? Nesse momento, podemos observar essa ação do professor sob o ponto de vista emocional, a criação de vínculo com a criança, o carinho entre ela e a criança, a valorização do dia especial da criança, mostrando a atenção individualizada ao fato.

O faz-de-conta acontece quando uma criança está fingindo ser outra pessoa ou outra coisa, ou brincando com um objeto e fingindo que é outra coisa. Quando isso ocorre, ela está se envolvendo em brincadeiras de faz-de-conta. Pode também ser brincar de casinha com suas bonecas, construir personagens com LEGO e muito mais. As brincadeiras imaginativas também podem acontecer com ou sem brinquedos ou acessórios específicos.

Os outros momentos em que o faz-de-conta aconteceu (Dessa vez, em brincadeiras organizadas com situações imaginárias, vividas e escolhidas pela criança) foram no pátio, no momento do intervalo, do recreio.

Imagem 20: Brincando



Imagem 21: Brincando



Imagem 22: Brinquedo



Fonte: A autora (2020).

Venham! Eu vou abrir minha confeitaria, manuseando areia e colocando em potes plásticos de sorvete. Um amiguinho se aproximou, questionando: -O que você vende aí? Apontou para a areia. -Bolo de morango. Quer comprar? É (sic) cinco reais. O “cliente” disse que não tinha dinheiro. Então, a dona da loja disse: -Vai ali e arranca uma, folha. Ela é cinco reais. O cliente fez o que ela pediu e, em seguida, comprou o bolo, muito feliz e entusiasmado. Não demorou muito para que outra criança entrasse na brincadeira (Diário de Campo, 2020).

Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças podem ser o que quiserem, seja chef de restaurante, piloto de carro de corrida, polícia e ladrão, introduzindo o conceito de interpretação de papéis. Essa brincadeira é uma parte essencial de qualquer infância. Ajuda as crianças a entender seu mundo, praticando habilidades de tomada de decisão, habilidades comportamentais, sociais e interações que observam no mundo real.

Observamos que a brincadeira de faz de conta aconteceu nos momentos livres do parquinho. As crianças usaram a imaginação, criaram, interpretaram e utilizaram diversos objetos a sua maneira.

Imagem 23: Pátio/intervalo



Imagem 24: Pátio/intervalo



Fonte: A autora (2020).

Não há limite para o que uma criança sonhe. Elas podem fingir salvar o mundo, ser criaturas místicas ou representar cenários que observam em sua vida cotidiana. O que quer que escolham brincar e fingir, eles estão aprendendo e desenvolvendo habilidades importantes para a vida toda.

Enquanto aproveitam seu tempo na área externa, as crianças também seguem as regras que regem o ambiente, prezando a convivência: não ferindo a si mesmos ou ao outro; não passando à frente do outro ao fazer uso dos brinquedos.

Em sala, brincando com massa de modelar, um material não estruturado, que pode ser transformado em muitos objetos, a criança é levada a fazer uso da criatividade e imaginação à medida que molda o material, trabalhando a motricidade.

É por meio das brincadeiras que as crianças podem praticar e processar muitas das informações que aprenderam.

Em um outro momento na sala de aula, após a leitura deleite, a professora distribuiu a massinha de modelar, solicitando o auxílio de uma criança para ajudar na distribuição, dando um pedaço para cada criança. Elas permaneceram sentadas em seus acentos. Posteriormente, ela solicitou que as crianças moldassem a letra M de macaco, dirigindo a atividade. A mesma foi proposta a fim de potencializar e trabalhar a área de linguagens no campo de experiências ao contar com o suporte da massa de modelar.

Criança P: professora, preciso do livro, para ver como faz a letra M. Como vou enrolar?

Professora: -Após uma das crianças usar o material, ela passa para o próximo e assim vamos fazendo para que todos observem.

[...] Momentos depois, a criança mostra bastante entusiasmada que o M virou um relógio”.

Durante essa atividade, ao demonstrar para a criança como ela enrola a massa de modelar, fazendo movimentos de vai e vem formando uma “cobrinha”, a professora faz a criança compreender o manuseio da massa e a convida para praticá-la. Depois deste momento, as crianças tiveram tempo para realizar a brincadeira da forma como desejada. Foi possível notar que, em certas situações, estas informações transmitidas podem ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias ou reais. Como podemos observar na imagem, o trabalho com massa de modelar, em que uma criança que transforma uma cobrinha em um relógio.

Imagem 25, 26 e 27: massa de modelar



Fonte: A autora (2020).

3.3.2 Participação da docente na brincadeira

Durante a análise dos dados, podemos perceber que houve, por parte da docente, momentos de participação e outros de intervenção, durante os episódios de brincadeiras. Do mesmo modo, também houve momentos em que a docente dirigiu a brincadeira e outros em que as crianças iniciaram o brincar.

As brincadeiras propostas pela professora foram: brincadeira de roda; brincadeira de cama de gato; brincadeira com blocos LEGO para construção do relógio; brincadeira de estátua; brincadeira de massa de modelar e a brincadeira de corrida de saco.

A inserção da docente na brincadeira junto com a criança a faz tornar mais interessante pelo enriquecimento que proporciona de acordo com a intervenção realizada, podendo contribuir para o esclarecimento de inquietações referente às regras das brincadeiras, gerando segurança diante dos obstáculos e incentivando as crianças a enfrentá-los diante do novo. Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30) destaca que:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Na brincadeira “cama de gato”, desenvolvida pela docente, sua participação, a princípio foi explanando como a brincadeira iria acontecer e posteriormente demonstrando como as crianças deveriam fazer, os movimentos da brincadeira.

Quarta manhã. Durante a brincadeira cama de gato, a criança que tem motricidade reduzida afirmou: -Eu não vou.

A docente: -Tente, se quiser pode pedir ajuda.

Na brincadeira, a criança tem que ultrapassar todo o trajeto, sem pisar no barbante. Ao retornar, ela deve ir rastejando. A criança se mostrou alegre ao participar, mesmo que no início ela ainda tivesse receio de cair.

Criança: Tia pode segurar na minha mão?

A docente: Posso. Estendendo a mão para a criança e a incentivando para que tentasse cumprir todo trajeto (Diário de Campo, 2020).

A docente teve participação efetiva durante a brincadeira, oferecendo auxílio e trazendo segurança, deixando com que a criança tivesse a escolha de tentar fazer o trajeto por si e no momento que fosse pertinente contar com ajuda. É importante salientar que o ambiente de acolhimento, desenvolvido durante as brincadeiras é notado pela criança, fazendo com que ela se sinta segura ao se envolver na brincadeira. Nas palavras de Maluf (2012, p.91), “É fundamental que o educador crie um clima de total segurança, ou seja, um ambiente agradável, prazeroso, estimulante”. Assim, será mais fácil as crianças se soltarem, se desinibirem, livrando-se da timidez e de outras dificuldades. A autora ainda complementa que, com a participação de um adulto,

a criança sente-se, ao mesmo tempo, prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto. Este, por sua vez, pode levar a criança a fazer descobertas e viver experiências que tornam o brincar estimulante e mais rico em aprendizado (MALUF, 2012, p.3).

A docente, durante as brincadeiras livres, tem o papel de observadora, apenas interferindo no momento em que é solicitada pelas crianças, tanto para que possam resolver algum conflito ou de forma proposta pelas crianças ao convidá-la a participar.

Criança 1:- O que você está construindo?

Criança 2:-Uma torre e você?

Criança 1:-Uma espada. E ela é maior que a sua torre (mostrando a criança o objeto). Não é, disse a criança 1, frustrada com sua construção ser menor. Tenho uma ideia, afirmou a criança, já se levantando do chão para realizar a comparação e assim afirmar qual “brinquedo” é maior.

Criança 2:-*É a minha tem menos peça que a sua. Então, tenho que colocar mais para que a minha fique maior.* Falou a criança, observando atentamente o quantitativo de peças.

Criança 1: -Se a gente juntar, vamos fazer uma torre bem grande, a maior da sala. E, em seguida, as crianças juntaram os blocos que vieram a cair. A professora observa a brincadeira.

Criança 1 (fazendo a expressão de insatisfeita, fala):- Tia, caiu tudo!

A docente responde: Façam novamente que, da próxima vez, vai dar certo! Dando, ainda, a dica: coloquem no chão. Assim será mais fácil montar. Uma das crianças estava atenta ao que a professora lhe dissera e retornou a montar os blocos em conjunto e a repetir a tentativa de fazer a torre maior da sala (Diário de Campo, 2020).

Na ocasião vista e relatada no trecho do diário de campo acima, vimos que nem sempre a docente, ao ser questionada como algo, realiza a ação diretamente. Ela busca orientar o procedimento ou dar uma dica com o intuito de ajudar as crianças a observar o problema durante a brincadeira e buscar soluções, incentivando a criança

a considerar as soluções possíveis e para que possa resolver o problema por si mesmo.

Momentos antes do retorno para casa, em sala de aula, a docente guarda seus materiais e deixa as crianças conversarem livremente. Em meio a estas conversas, nota-se o surgimento da brincadeira de imitação.

Certo dia, já próximo ao horário de saída, a docente guarda seus materiais no armário e se aproxima para observar risadas que vinham de uma dupla de meninos.

Criança: Tia, a senhora quer ser o gicaco?

A docente, com uma expressão curiosa, questiona.

Docente: Vou ser o quê?

Criança :- Gicaco, mistura de girafa e macaco.

Agora, a senhora imita e essa é a brincadeira.

(Diário de campo, 2020).

Ao questionar como é a palavra desconhecida, as crianças subentenderam que a docente não tinha a compreensão da brincadeira. Assim, as crianças sentiram a necessidade de explicitar o que se refere e como a brincadeira iria funcionar, ou seja, a docente deveria imitar o que estava sendo solicitado! Friedman (2013, p.58-59) afirma que:

[...]As crianças partem do universo da natureza, da imitação, para recriar com seus próprios corpos, gestos e movimentos a vivência[...] Se o adulto não estiver muito atento ou não brincar, junto com as crianças, dificilmente irá entender o que acontece dentro de cada brincadeira nem a cultura a qual as crianças estão inseridas. As brincadeiras requerem inúmeras habilidades por parte de quem brinca: habilidades físicas, agilidade, muita emoção e destreza.

A docente se pôs a imitar o “Gicaco” entrando no contexto da brincadeira que, naquele referente momento a princípio, não compreendera o que estava ocorrendo.

Observamos que, durante o faz-de-conta, no momento livre das crianças no parque, a docente responde às solicitações das crianças espontaneamente, participando da brincadeira. As crianças costumam usar os materiais que encontram na área do parque: pá, potes plásticos e areia. Fazem montes, fingindo que seja comida, fingindo ser o dono de restaurante. Em um dado momento durante a brincadeira, uma criança pergunta:

Criança 2: - Tia o que você que comer no meu restaurante? Pizza ou hambúrguer?

Docente: Pizza. Tem suco?

Criança 2: -Não. Tem coca-cola.

Docente: -O que mais tem de bebida?

Criança 2: - Deixa eu pensar! Tem água e guaraná também. Qual vai querer?

Docente: -Então tá bom, quero água e pizza.

Entregando a docente um pote plástico com areia, representando a pizza e a água.

(Diário de Campo, 2020).

Ao solicitar mais informações durante a brincadeira, a docente assume o papel de cliente no restaurante imaginário. Desta forma, a docente adentra ao cenário fictício criado pela criança, dando a ela liberdade para inventar o enredo como deseja, tendo cautela de não interferir diretamente na brincadeira, para que não seja interrompida. Ela deixa, desta forma, a imaginação fluir.

Nas brincadeiras livres no parque, testemunhamos que ocorrem conflitos pelo fato de duas crianças quererem estar no mesmo balanço ou quererem a mesma peça para brincar com blocos de construção.

Todas as crianças brincam livremente quando de repente se houve uma discursão.

Criança A: -É a minha vez de se balançar.

Criança B: - Nada disso. Eu cheguei aqui primeiro.

Criança A: - Mas você está aí já faz tempo. Eu vou dizer a tia.

Criança B: - Vai! Disse a criança, debochando.

E a criança A foi em direção a docente relatar o ocorrido.

(DIÁRIO DE CAMPO,2020)

Ao ser solicitada, para a mediação de conflitos entre as crianças envolvidas mediante as diferenças de opinião entre elas, por quererem algo que o outro possui e até mesmo pela ausência de comunicação existente entre as crianças em alguns momentos, a docente averigua o contexto do problema ouvindo relatos de ambas as partes e ajuda as crianças a encontrarem uma maneira cabível de solucionarem o ocorrido. No entanto, podem ocorrer momentos que as crianças insistem em não cooperar e se recusam a conversar sobre o assunto. Então, ela participa, enfatizando as possíveis consequências e sugere outras possibilidades para que o conflito seja solucionado.

Ao longo da brincadeira dirigida com blocos LEGO-explore, ao solicitar a criação de um relógio com os blocos de construção, a docente orienta como deve se desenvolver, assim sendo orientando como montar, apenas explicando oralmente como irá elucidar o seu processo.

O professor propõe a criança um modelo a ser construído, já confeccionado por ele anteriormente, fazendo com que as crianças observem e façam igual. Desse modo, ele preocupa-se apenas com a uniformização dos resultados, não permitindo a transformação, a criação individual e nem produção, apenas a reprodução. (HORN,2018, p.140)

Antes de apresentar uma brincadeira à turma, ou efetuar a sua participação na brincadeira, a docente precisa primeiro observar a situação, pensando também nas habilidades das crianças, pois, somente depois de fazer este movimento reflexivo, ela será capaz de proporcionar as crianças mais desenvolvimentos e contribuir para que elas possam expandir o conhecimento.

Notamos que ocorre uma dificuldade na realização da atividade por parte de algumas crianças, devido a ser o primeiro contato com assuntos jamais vistos, como os números e sua ordem. Todavia, elas não deixaram de participar e interagir nesses momentos. Consideramos, desta forma, que a reflexão da prática seja sempre realizada e partilhada em formações, conselhos pedagógicos espaços de troca entre docentes a fim de buscar contribuir para sua prática efetiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito da criança ao brincar está previsto por Lei em documentos nacionais e internacionais. Eles asseguraram o direito da criança desfrutar da brincadeira em seu contexto social, cultural e educacional.

Visto isso, devemos afirmar e reforçar que a brincadeira tem papel essencial na vida da criança e em seu percurso na Educação Infantil com objetivo de se desenvolver de maneira integral.

Sendo assim, retomando ao objetivo geral da pesquisa: compreender como a brincadeira está inserida na prática pedagógica da docente da Educação infantil do grupo IV, identificamos, durante as observações, diversos tipos diferentes de brincadeiras dirigidas: brincadeira tradicional, brincadeira de construção, brincadeira com massa de modelar; como também brincadeiras livres, de faz-de-conta, vividas no espaço da sala de aula e da área externa do CMEI.

Este estudo veio confirmar que a brincadeira se faz presente na prática pedagógica docente do grupo IV. A professora declarou que a brincadeira é uma exigência em sua prática no Centro Municipal de Educação Infantil em que trabalha e do documento curricular do Município da Cidade do Recife. E, assim, ela organiza seu planejamento com brincadeiras em sua rotina.

Entretanto, o que percebemos na análise dos dados obtidos foi que os episódios de brincadeira que aconteceram em sala de aula, em horário destinado as atividades da professora, consistem em ferramenta de ensino de outras temáticas relacionadas à Linguagem e à Matemática.

No entanto, o brincar livre apareceu com mais ênfase, todos os dias observados, no pátio, no horário destinado ao intervalo da aula. Nesses momentos, o brincar partiu das crianças na elaboração dos enredos e dos diálogos, exercendo desta forma o faz-de-conta. Nesses momentos, a professora atuou como participante ativa, sendo convidada a participar dos momentos em que as crianças propuseram a brincadeira de faz-de-conta. Ela foi solícita e amigável, participou deixando que as crianças desenvolvessem o enredo como almejavam, não interferindo diretamente em sua criação, a fim de não as interromper.

Uma das participações da docente consistiu em dar assistência e orientação às solicitações de crianças. Desta forma, podemos salientar que as crianças não encontraram dificuldades em se comunicar ou solicitar ajuda sempre que necessário.

Elas demonstram bastante aceitação e entusiasmo durante as brincadeiras. Caso surgisse algum desconforto, demonstram ter confiança na docente para pedir ajuda ou recorrer a ela quando tivessem dificuldades em mediar conflitos e desentendimentos.

Vale salientar que o brincar livre ocasionalmente foi proposto pela professora, após a realização de brincadeiras dirigidas de escrita e em momentos antes do retorno para casa.

Acreditamos que, enquanto brinca, a criança aprende novas ideias, meios da criação de lugares, como um restaurante, ou viajam com os amigos para terra de contos de fadas. As crianças aprendem a resolver problemas, coordenar, cooperar e pensar com flexibilidade. Deste modo, faz-se necessário propor momentos de brincadeira para a criança, de forma que ela tenha a oportunidade de brincar com os diferentes tipos de objetos e brinquedos, criando e aprendendo diversos tipos de brincadeiras, uma vez que as brincadeiras podem impactá-las positivamente em áreas diversificadas, incluindo habilidades cognitivas, sociais, emocionais, criativas e físicas.

A docente afirmou que seu maior desafio ao trabalhar com brincadeiras é estar sozinha na sala de aula com 25 (vinte e cinco) crianças, dentre elas uma criança especial (Síndrome de Williams), que não possui apoio pedagógico. Em alguns momentos, nota-se a dificuldade dela em controlar algumas crianças. Todavia, a criança não deixou de realizar brincadeiras em sua prática.

O espaço físico do CMEI, universo da pesquisa, possui uma estrutura que corrobora para que as crianças vivenciem diversas brincadeiras de maneira efetiva. A sala de aula, conforme constatamos, é limitada para a realização de brincadeiras que necessitem maior abrangência para locomoção. Então, inferimos que não brincar por falta de espaço não é um fator problema.

Percebemos, também, que os brinquedos utilizados durante as atividades relacionadas às brincadeiras foram limitados. Não foram vistos brinquedos em de sala de aula, apesar de existir uma variedade de brinquedos guardados na sala dos docentes. Fato inusitado, pois entendemos que os brinquedos dão suporte às brincadeiras e as deixam mais elaboradas. Diante do que foi visto a instituição e equipe devem buscar elucidar a brincadeira como direito e eixo na instituição, provendo maior acessibilidade da criança a brinquedos e materiais.

Por fim, acreditamos que a professora trabalha em sua prática pedagógica com a referência que o brincar é importante para as crianças. Contudo, entende que a ação

de ser dirigida por ela parece ser mais relevante do que a brincadeira livre proporcionada pelas crianças, pois não visualizamos momentos de brincar livre durante o período da rotina representado como “aula”.

Por fim, entendemos que a brincadeira faz parte da vida da criança, que com ela e a partir dela a criança vivencia diversos conteúdos importantes, além de ser um direito, um princípio, um eixo do trabalho na Educação Infantil. Por isso, necessita ser bastante estudada nas formações iniciais e continuadas dos professores para que se torne uma prática legal, afetiva e efetiva.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, L. "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. *In*: MOYLES, J. R. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.E.P.S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso: ago./2019

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017C. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso: set./2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, v. 02, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC/, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº 99.710, Presidente da República, 21 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm Acesso em: 10 out. 2019.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. [S.l: s.n.], 2012.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Escolar Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FOCHI, P. **Lunetas**: vamos falar sobre a BNCC. Disponível em : <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/> Acesso em: 10 mai. 2020.

FREIDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, C. *et al.* **Pedagogia do brincar**. 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL*: currículo em movimento-perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro, 2010.

LAKATOS, M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil** : conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE. **Os campos de experiência da educação infantil**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%Aancias-PDF-interativo-2.pdf>
Acesso em: 10 abr.2020.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

RECIFE (PE). Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife** 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, 2001.

SABOYA, B. **No universo da criança , brincar é ir em frente**. Ed: O Globo, 1985.

ZABALA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO-SONDAGEM**QUESTIONÁRIO-SONDAGEM**

- 1- Qual seu nome: _____
- 2- Escolaridade:
Graduação _____ Ano de conclusão: _____
Pós-Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
- 3- Quanto tempo trabalha na área de Educação?
- 4- Quanto tempo leciona a referente turma?
- 5- Quais turmas já trabalhou?
- 6- Você tem conhecimento teórico sobre o tema brincar?
- 7- Em seu planejamento docente, como a brincadeira é explicitada como parte integrante do processo educativo?
- 8- As atividades são pensadas em que contexto?
- 9- O planejamento é realizado semanalmente ou quinzenalmente?
- 10- Seu planejamento é supervisionado pela coordenação pedagógica?
- 11- A presença de brincadeiras no planejamento é exigência da instituição?
- 12- Você recebeu alguma formação na área?
- 13- Qual o papel do educador ao utilizar a brincadeira como prática pedagógica?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Como está estruturado o CMEI.
- Qual ambiente o CMEI possui para favorecer o ato de brincar.
- Quais momentos as crianças têm disponível para brincar no parque infantil.
- Observar os brinquedos que possuem no parque infantil.
- Quais tipos de brincadeiras são mais recorrentes na turma.
- Como é a interação entre as crianças durante as brincadeiras.
- Qual tempo disponível para as crianças brincarem.
- Existem brinquedos dentro da sala de aula/ As crianças têm livre acesso a suporte.
- Em momentos de brincadeira, eles são organizados pela docente ou as crianças possuem a possibilidade de livre escolha.
- Como são realizadas as intervenções da professora durante a brincadeira

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sra., ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada, **A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE COMO O ATO DE BRINCAR ENCONTRA-SE INSERIDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DO GRUPO IV NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DO RECIFE-PE**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal **iinvestigar como o brincar acontece na prática docente do grupo IV da Educação Infantil, do CMEI da rede municipal do Recife/PE** e será realizada por Cybelle Medeiros de Almeida, estudante do referido curso.

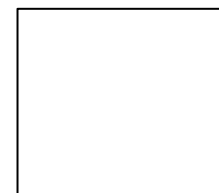
Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação participante, com utilização de recurso de fotografia, questionário de sondagem e entrevista semiestruturada a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a. Recife, PE, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar caso o/a participante não saiba assinar.