



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SOLANGE MARIA SILVESTRE MACIEL**

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS  
PROFESSORAS**

**FORTALEZA**

**2015**

**SOLANGE MARIA SILVESTRE MACIEL**

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS  
PROFESSORAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Ms. Ticiania Santiago de Sá

**FORTALEZA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

M139b Maciel, Solange Maria Silvestre

A brincadeira na educação infantil na perspectiva das professoras / Solange Maria Silvestre Maciel. – 2015

52 f.: il.; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ms. Ticiania Santiago de Sá.

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

---

**SOLANGE MARIA SILVESTRE MACIEL**

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS  
PROFESSORAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ms. Ticiania Santiago de Sá (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Ms. Kátia Cristina Fernandes e Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por iluminar minha vida.

Aos meus pais, Raimundo Rosa e Cotinha  
Silvestre, meus grandes e eternos parceiros –  
*“in memoriam”*.

## AGRADECIMENTOS

A minha filha, Samara Sâmia, minha fonte de inspiração, onde busco nutrir a minha existência.

As minhas irmãs, Célia, Suely e Salma, companheiras das brincadeiras de minha infância.

A Equipe Técnica da Educação Infantil da Rede Municipal de Maracanaú-CE, com quem compartilho as alegrias, os sonhos, os saberes, os avanços e os desafios pertinentes ao nosso trabalho.

A todas as pessoas que fizeram parte de minhas experiências profissionais anteriores e que contribuíram muito para as minhas aprendizagens.

A Ádila Suyanne, minha amiga “pareinha”, que tanto me incentiva e me apoia.

A Francisca Nepomucena, minha amiga e parceira PARALAPRACÁ, por tantos momentos compartilhados em defesa de uma Educação Infantil com qualidade para as nossas crianças.

A Equipe do Projeto PARALAPRACÁ: Instituto C&A, AVANTE e a amigas parceiras dos Municípios de: Camaçari-BA, Maceió-AL, Maracanaú-CE, Natal-RN e Olinda-PE, por caminharmos juntas, acordando nossas infâncias e acreditando em uma Educação Infantil que acolha e respeite a criança.

A Ilza Grangeiro, pela amizade que nos une e por nossos objetivos comuns.

A Maria do Carmo Pinheiro, por ter impulsionado a minha atuação na Educação Infantil no município de Maracanaú - CE

As minhas chefes, Ivaneide Antunes e Luzivany Euzébio, pelo apoio na conclusão desse trabalho.

A Mercês, que de forma espontânea a escolhi como amiga.

As crianças do Centro de Educação Infantil – Tempo de Aprender, que tão bem me acolheram e mesmo diante de algumas limitações sabem aproveitar as mínimas oportunidades para brincarem e serem felizes.

As professoras do Centro de Educação Infantil – Tempo de Aprender, que muito colaboraram para a concretização deste trabalho.

A Ticiania Santiago minha professora orientadora, que muito me acolheu e sinalizou de forma sábia e competente os percursos para a realização dessa pesquisa.

Aos professores do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – UFC, os quais ampliaram meus conhecimentos e me inspiraram prosseguir com os meus estudos.

As colegas de turma do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que como eu, acreditam que podemos colaborar para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

A todas as crianças que conseguem ressignificar seus contextos através da brincadeira.

“Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarta. Que lata era navio. E sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Por que se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era um menino e os bichinhos. Era um menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.”

(do livro Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. P. 187)



## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as concepções e as práticas desenvolvidas sobre a brincadeira na perspectiva das professoras do Centro de Educação Infantil – Tempo de Aprender, situado no município de Fortaleza – CE. Assim, conta com uma revisão bibliográfica que situa a temática a ser discutida no âmbito da Educação Infantil. O presente estudo fundamenta-se nas reflexões de Vygotsky (2007) na perspectiva da brincadeira e sua relação intrínseca com o desenvolvimento infantil. A pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, adotando como instrumentos a observação e a entrevista semiestruturada mediante um roteiro elaborado. A observação e a entrevista foram realizadas nos momentos de planejamento e de práticas de três professoras, que atuam em turmas com crianças de 4 e 5 anos. Através da análise dos resultados é possível perceber um grande abismo entre a legislação pertinente, a Educação Infantil e as práticas correntes. As professoras, sujeitos dessa pesquisa ainda não conseguem perceber a brincadeira como uma linguagem essencial ao desenvolvimento infantil e que através dela se amplia as possibilidades para a criança explorar o mundo, interagir com seus pares, vivenciar escolhas, enfim, investigar e experimentar. Com esse estudo, torna-se possível perceber o quanto a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é compreendida pelas respectivas professoras como um preparo para o Ensino Fundamental e que tal visão distancia cada vez mais a brincadeira das práticas desenvolvidas com a criança pequena, negando assim o seu direito de brincar e de ser protagonista em seus processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Desenvolvimento. Crianças. Aprendizagem.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia – 1	Ambiente com foco na alfabetização.....	26
Fotografia – 2	Entrada do CEI – Tempo de Aprender.....	28
Fotografia – 3	Ambiente “decorado” na perspectiva do adulto.....	28
Fotografia – 4	Momento do Recreio.....	36
Fotografia – 5	Crianças brincando no momento de Recreio.....	36
Fotografia – 6	Ênfase nos numerais (0a 9).....	39
Fotografia – 7	Crianças na quadra – Momento considerado lúdico.....	40
Fotografia – 8	Crianças na Quadra – Brincadeira sem a interferência da professora Violeta..	41
Fotografia – 9	Crianças na Quadra – Brincadeira de faz-de-conta.....	41

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Nome das Professoras.....	28
Quadro 2 - Organização das Turmas do CEI – Tempo de Aprender.....	30

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Estado do Amapá
CE	Estado do Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PR	Professora Regente
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
URCA	Universidade Regional do Cariri
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Pesquisa qualitativa.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Sobre o lócus de pesquisa: Aspectos Estruturais e Pedagógicos da Instituição em Foco.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3</b>	<b>Sobre as professoras participantes da pesquisa.....</b>	<b>30</b>
<b>3.4</b>	<b>Sobre os instrumentais e as estratégias de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>3.5</b>	<b>Eixos e perspectivas de análise das produções de campo.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem se solidificando nas últimas décadas como importante contexto de desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses, com ênfase na articulação dos processos de educar e cuidar, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Concepção inovadora impulsionada pela luta de movimentos sociais, na área que ainda enfrenta grandes limitações em se efetivar para além dos discursos e legislações confrontando as desigualdades sociais e históricas, que marcam a precária expansão da Educação Infantil em países subdesenvolvidos, como registra Andrade (2002, p.16): “o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de Educação Infantil, mormente àquelas que atendem a crianças pobres, dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação”.

Considero que no Brasil, a Educação Infantil percorreu um longo caminho e que a década de 80 representa um cenário de significativas mudanças na concepção e no foco das práticas desenvolvidas em seu contexto, a partir da transição dessa área do campo da assistência social para a educação básica. E assim, sendo apontada como primeira etapa e direito fundamental das crianças assegurada em documentos legais como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – LDB. A partir desse ordenamento legal, garantiu-se à criança, direitos que são pertinentes ao seu desenvolvimento.

Foi também no final dos anos 80, contexto de mudanças não apenas no âmbito educacional, como também socioeconômico, político, cultural, científico e tecnológico no Brasil que concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade de Crato-CE. Em 1989, passei a residir em Fortaleza - CE, onde no mesmo ano iniciei na Universidade Estadual do Ceará – UECE, uma outra habilitação, Supervisão Escolar. O curso de Pedagogia e a Pós- Graduação em Psicopedagogia que realizei, no final dos anos 90, também na UECE, me possibilitaram amplos fundamentados e reflexivos olhares sobre a educação. Assim, considero a formação acadêmica de grande relevância para a minha atuação como professora da Educação Básica, prática que mantenho até hoje e que inspirou a presente pesquisa.

Em 1985, na cidade de Crato - CE, consegui meu primeiro vínculo empregatício na área da Educação, na rede municipal da cidade supracitada, assumindo a disciplina de Literatura Infantil no curso de Magistério. Com essa experiência profissional, cada vez mais

foi se fortalecendo a ideia de que esse era o caminho e que estar em sala de aula me fazia feliz, por contribuir na formação de outras pessoas. Assim, de volta à Fortaleza – CE em 1989, continuei meu trabalho como docente numa instituição da rede privada, assumindo uma turma de Educação Infantil, por um período de dois anos. A experiência em pauta contribuiu significativamente para a minha aproximação da infância, percebendo de perto os desejos, os interesses e as potencialidades das crianças pequenas. A partir de 1991, em Macapá – AP, atuei como Supervisora Escolar numa Escola Estadual, a qual atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na área de supervisão escolar, vivenciei muitos desafios, porém só me acrescentaram maturidade e ampliação de meus conhecimentos. Passei a investir em minha própria formação para atuar com a equipe de professores. Nesse período, no Estado do Amapá, as políticas de formação continuada na área da educação, como um todo, ainda estavam em processo de construção, haja vista o referido Estado vivenciar um processo de transição: Território para Estado no final dos anos 80. Na época, me foi possível construir um grande vínculo com a equipe docente e as crianças da Educação Infantil, por já possuir experiência na área como professora e também por me identificar com o contexto da primeira infância.

De volta ao Estado do Ceará atuei em sala de aula de 1999 a 2004. Desde 2005, estou na Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú - CE, compondo a equipe de formação dos professores da Educação Infantil, contexto em que procuro compreender com mais fundamento e propriedade os objetivos da Educação Infantil, sua relevância para a vida das crianças, assim como perceber um pouco das práticas das professoras.

Considero significativo ressaltar que o tema do trabalho em pauta, surge desse cenário, de minhas vivências com professoras e gestores pedagógicos da Educação Infantil. Para tanto, as minhas percepções sobre a brincadeira como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil constituem uma grande inquietação, pois o ato de brincar no cotidiano escolar, ainda precisa ser internalizado pelas professoras e até pelas famílias das crianças, para que esse direito não seja subtraído da infância, ou então substituído pelos meios midiáticos e ainda utilizado apenas na perspectiva da didatização, pois como afirmam Pereira e Carvalho (2003, p.120) “A pedagogia percebe o lúdico, admite sua importância, mas não sabe o que ele é, porque reflete sobre uma criança imaginária, não sobre a criança que está em cada um de nós e nas escolas”.

Nessa perspectiva apresento meu objetivo de pesquisa que consiste em: analisar as concepções e as práticas desenvolvidas sobre a brincadeira, na perspectiva das professoras de

um Centro de Educação Infantil em Fortaleza – CE, que para alcançá-lo busquei os seguintes objetivos específicos sendo estes:

- Compreender as práticas desenvolvidas na rotina de atividades das turmas selecionadas para a pesquisa destacando a vivência da brincadeira nas mesmas;
- Identificar as características das práticas lúdicas desenvolvidas pelas crianças e professoras nas turmas pesquisadas;
- Perceber as concepções das professoras sobre o desenvolvimento da brincadeira, no contexto da Educação Infantil.

As inquietações presentes nessa pesquisa foram compartilhadas com os pesquisadores sistematizados na revisão bibliográfica com destaque para as produções de Pinto (2009), Martins (2009) e Souza (2010) que subsidiaram as trilhas de referências às pesquisas desenvolvidas sobre a temática investigada. Produções recentes desenvolvidas no contexto da Educação Infantil no Ceará, campo da presente pesquisa. De forma que as pesquisas indicadas nestes trabalhos foram consultadas e organizadas em quatro eixos de análise que contribuirão para o presente estudo, sendo estes:

Eixo I- Aborda a dimensão simbólica da brincadeira analisada nas produções de Costa (2003), Zanella e Andrade (2002), Góes (2000).

Eixo II- Problematiza a correlação entre brincadeira, cultura e singularização das crianças contemplado nas produções de Carvalho e Pedrosa (2002), Rego (2006) e Rocha (1997).

Eixo III- Analisa o papel da brincadeira na promoção do desenvolvimento infantil no contexto da creche, presente nas pesquisas de Sarti (2002) e Prado (2002).

Eixo IV- Investiga sobre as concepções de professores de Educação Infantil acerca do papel da brincadeira para a constituição das crianças contemplado nas pesquisas de Warjop (1996), Silva (2004), Leitão (2002), além da produção Rosseto Jr. (2003), que sistematizou uma série de pesquisas na área da Educação Infantil que analisam a temática do eixo em questão.

A relevância dessa pesquisa está na possibilidade de observar as práticas desenvolvidas pelas professoras e até que ponto suas concepções sobre infância, criança e Educação Infantil deixam claro o lugar que a brincadeira ocupa no cotidiano de suas crianças.

A brincadeira para além da concepção do jogo pedagógico - Wajskop (2001, p.37),



Ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, reduzem os sujeitos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão de mundo definida a priori pela escola.

Maturana (2004, p.231): “O brincar não tem nada a ver como o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz sem que se negue sua legitimidade”.

Wajskop (1995) ressaltou que as instituições de educação infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao fazerem isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar o educador na transmissão de determinada visão de mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil. Segundo Wajskop (1996), se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora e consciente.

Nesse contexto, é importante ressaltar também, a formação lúdica das professoras a qual deve se assentar em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS, 1998, p.13-14)

Dias (2001) também defende a necessidade de uma formação rica em experiências lúdicas para as professoras da Educação Infantil, em que a reflexão seja provocada através de experiências com brincadeiras e diversas formas de arte. Como salientam Porto & Cruz (2002), a apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Assim, comungo com as ideias aqui colocadas por acreditar que o professor da Educação Infantil possui características próprias na construção de sua identidade como educador e que necessita vivenciar em seus processos formativos experiências lúdicas capazes de inspirar e qualificar suas práticas com as crianças.

A trajetória profissional dos professores da Educação Infantil, bem como sua formação representa uma forma de se garantir uma melhor compreensão sobre como cada um se tornou professor, como foi a sua infância, como a brincadeira fez parte dela e quais as influências que esse percurso traz para suas práticas na Educação Infantil.

Para Barbosa (2009) a brincadeira é a cultura da infância, ou seja, cada criança constrói sua cultura lúdica, brincando. Assim, no ambiente escolar se faz necessário que o espaço seja organizado e os tempos planejados a partir da principal linguagem da criança: a brincadeira. Nesse contexto, vale destacar também o perfil do professor e sua relação com a brincadeira na perspectiva de mediar as experiências promotoras de aprendizagens infantis, alinhando seu planejamento com as necessidades e singularidades das crianças como seres brincantes desde o nascimento.

O presente trabalho monográfico está organizado em cinco capítulos. Sendo que os dois primeiros destacam a temática a ser pesquisada, o envolvimento pessoal com o tema, os objetivos, a bibliografia utilizada que de forma significativa contribui para as intenções dessa pesquisa, bem como a fundamentação teórica que traz um conjunto de ideias defendidas por vários autores sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. É importante ressaltar que a pesquisa aponta para as ideias de Vygotsky na perspectiva da brincadeira e sua intrínseca relação com o desenvolvimento das crianças.

No terceiro capítulo, consta a metodologia em uma abordagem qualitativa, apresentando o lócus da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os instrumentais e as estratégias que foram essenciais para a coleta dos dados.

O quarto capítulo, discute os dados coletados oriundos das entrevistas, das observações diretas, dos registros no diário de campo e das entrevistas semiestruturadas.

Na sequência, o quinto capítulo, trata das considerações finais expressando a relevância do trabalho e suas possíveis contribuições em outras pesquisas voltadas para a temática em pauta.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, as crianças sempre brincaram. Mas, com o passar do tempo, a brincadeira na perspectiva social, passa a perder um pouco seus laços comunitários. Isso devido a alguns fatores: a escola percebe o brincar como algo pedagogizado, ou seja, uma forma diferente de trabalhar os conteúdos; a falta de segurança tanto no campo, como na cidade tem afastado as crianças dos espaços públicos (ruas, praças, parques) e ainda, o adulto começa a preencher o tempo da criança com muitas atividades e responsabilidades, inclusive com o trabalho infantil.

A partir do século XX, percebe-se as relevantes contribuições da Psicologia, Pedagogia, Medicina, assim como da Antropologia e a Neurociência, as quais apontam a brincadeira como impulsionadora do desenvolvimento da criança.

Segundo Pimenta (1997) a palavra brincar tem origem etimológica no latim, *vinculum* (vínculo, ligação, interação, laço), que posteriormente se transformou em *vinclu*, depois em *vincru* e, finalmente, em *vincro*, surgindo assim o verbo brincar. Concepção que desde sua origem destaca a importância das interações sociais, do vínculo com o outro e com a cultura fazendo da brincadeira uma atividade simbólica e mediada que nos constitui como humanos.

Embora existam inúmeras definições, perspectivas e controvérsias sobre o papel da brincadeira, especialmente no contexto da Educação Infantil, atualmente é possível acompanhar uma série de legislações que destacam sua importância para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Dentre as quais merecem destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelecem para a proposta curricular da Educação Infantil os eixos norteadores, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010, p.25).

Além do documento citado, a importância da brincadeira para o desenvolvimento e bem-estar da criança é reconhecida por leis e documentos que versam sobre a sua educação e os seus direitos tais sistematizados no estudo de Martins (2009) ao citar textos como o Capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069 de 13 de julho de 1990), que trata do direito da criança à liberdade, ao respeito e à dignidade. No Artigo 16 do referido capítulo, o inciso IV afirma o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) estabelece como finalidade da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento integral da criança. O documento

Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1997) apresenta como primeiro critério o direito à brincadeira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), considera que a brincadeira favorece a autoestima das crianças, possibilitando que elas experimentem o mundo e internalizem uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Dentre os inúmeros desafios de compreensão e fomento da brincadeira no contexto da Educação Infantil destaco a associação da mesma apenas a uma ferramenta pedagógica na aquisição de conteúdos, ampliação da coordenação psicomotora das crianças ou ainda como estratégia de disciplinamento e entretenimento para as mesmas numa rotina pouco estruturada e analisada de forma reflexiva. Como apontam os estudos de Pinto (2009), Brougère (1995), Elkonin (1998) e Wajskop (1996).

Brougère (1995), por sua vez, no contexto de compreensão da cultura lúdica na Educação Infantil, sinaliza para a diferença entre a brincadeira e o jogo pedagógico, ainda pouco compreendida e explorada em suas singularidades e respectivos potenciais de mediação pelas professoras.

O “jogo pedagógico” transforma-se então numa “atividade”, numa “tarefa” que costuma despertar um maior interesse da criança, mas que não é brincadeira: uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (BROUGÈRE, 1995, p. 96-97).

Elkonin (1998) também chama a atenção para o fato de que jogo pedagógico tem sua utilidade, mas que de maneira alguma pode substituir a brincadeira livre, dele essencialmente distinta. Segundo o autor, a importância puramente didática do jogo é muito limitada uma vez que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos, mas, nesse caso, como as observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano.

Martins (2009, p.13) esclarece a diferença entre brincadeira e jogo pedagógico:

O termo “brincar” refere-se aqui à experiência espontânea de brincadeira, aquela que tem um fim em si mesma. Esta se diferencia, em sua essência, do chamado “jogo pedagógico”, valorizado no ambiente escolar por, supostamente, proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras e a aprendizagem de conteúdos específicos previamente determinados pelo (a) professor (a).

A pesquisadora brasileira Tizuko Kishimoto, no livro organizado por ela e intitulado “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” (KISHIMOTO, 2001), aborda esse fato e discute os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira.

[...] um brinquedo não é, simplesmente, a representação de um objeto, mas contém informações de uma realidade social, além de representar também realidades imaginárias. O brinquedo tem, então, uma dimensão material, técnica, cultural e imaginária. A brincadeira é uma ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. A brincadeira é a ludicidade em ação. O brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, ao contrário do jogo que traz consigo as regras, mediadoras dessa relação. (KISHIMOTO, 2001, p.21)

Considero que devido, entre outros, a dificuldade de compreender o significado e o potencial da brincadeira ela ainda é tão pouco valorizada, como registra Friedmann (1992, p.29) “Mesmo em espaços ditos pedagógicos, o brincar não é valorizado. A brincadeira integra um espaço de trabalho: a brincadeira livre passa a ser considerada como uma atividade não produtiva.” A mesma autora ainda evidencia alguns dos potenciais da brincadeira como prática sociocultural e simbólica para a constituição do humano e do mundo:

O brincar surge como oportunidade para o resgate dos nossos valores mais essenciais como seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos econômicos (FRIEDMAN, 2003, p. 14).

Nesta perspectiva, a autora deixa claro que a brincadeira contribui para a formação humana. Mas, ao mesmo tempo ela aponta que o ato de brincar não possui ainda uma devida valorização como produto e prática cultural.

Ou ainda como aponta Brougère (2003, p. 07):

Brincar é uma atitude, um gesto de ligação ou vínculo com algo e consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O brincar é também um ato de descoberta, escolha e recreação. O brincar oferece-nos a possibilidade de que nos tornemos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformarmos, curar, aprender, crescer constituindo um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e invenção.

Para aprofundar a concepção de brincadeira adotada no presente estudo me apoio nas reflexões de Vygotsky (2007) ao destacar a dimensão simbólica, sociocultural e lúdica da brincadeira na promoção do desenvolvimento integral e simbólico das crianças apresentada até então pelos autores elencados. Como descrito nas palavras do teórico:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 135)

Antes de apresentar a perspectiva do teórico sobre a brincadeira, considero relevante contextualizar suas produções no campo da educação. De acordo com Vygotsky (2007) o desenvolvimento e aprendizagem humana são marcados por dimensões simbólicas e intersubjetivas elaboradas a partir da participação e apropriação das práticas socioculturais, dentre as quais a brincadeira recebe destaque.

O desenvolvimento humano, na concepção do autor em estudo, se constitui para além da adaptação biológica a partir da apropriação e transformação da natureza e de si através de quatro principais planos articulados, sendo estes: o filogenético, o sociogenético, o ontogenético e o microgenético. O plano filogenético refere-se ao patrimônio genético da espécie em seu processo de desenvolvimento e evolução; o sociogenético diz respeito à constituição histórica dos grupos humanos, sua cultura, sociedade e história; o ontogenético é o campo do desenvolvimento do ser humano e, finalmente, o microgenético que, por sua vez, concerne às transformações de processos interpessoais em processos intrapsíquicos. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento e singularização do humano é, ao mesmo tempo, um processo e um produto social que tem origem na complexa trama de relações que o homem constrói em sua vida social e cultural.

O reconhecimento dos potenciais da interação social e da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para o autor em debate nos leva a apontarmos para o papel da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) criada, entre outros, nas interações lúdicas, como descrito nas palavras do mesmo, ao definir o conceito:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.94)

Vygotsky não considera apenas o ensino sistemático como único fator representante da ZDP. Ele afirma que o brinquedo é um provedor do desenvolvimento também. O termo brinquedo refere-se ao ato de brincar, enfatizando a imaginação, o “faz-de-conta”. Essa brincadeira é típica no cotidiano da criança que já aprendeu a falar, ela já consegue representar simbolicamente e colocar-se numa situação imaginária. No “faz-de-conta”, a criança representa o adulto e é coerente com o papel que ela assume. Portanto, a brincadeira contribui significativamente para avanços na ZDP.

O brincar ainda segundo o autor citado sustenta-se, em parte, diante de uma necessidade, diante de uma urgência de satisfação de um desejo. Na medida em que a criança cresce, este imediatismo em satisfazer-se é substituído por uma nova forma de autogestão, de autocontrole, sem perda de entusiasmo, mas que permite a criança envolver-se em brincadeiras mais sofisticadas. O que ocorre é que as brincadeiras adquirem contornos mais complexos, estruturando-se a partir de regras mais explícitas e precisas. Diante dessas regras, a criança se depara com certas objetivações reais e opera significados que têm correlação direta com padrões sociais reguladores do seu comportamento. E esse é mais um dado elementar que constitui a experiência da brincadeira como uma atividade necessariamente guiada por forças socializadoras, uma vez que:

(...) não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. (VYGOTSKY, 2007, p.10)

Vale ressaltar, no entanto, um importante alerta apontado por Vygotsky, que a criança brinca para atender suas necessidades de desenvolvimento simbólico e sociocultural, não apenas para obter prazer, como descrito nas palavras do teórico:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VYGOTSKY 2007, p. 105).

Assim, a instituição que atende Educação Infantil, deve garantir à criança pequena em especial o direito de brincar, o qual está intrinsecamente vinculado à cultura da infância que deve ser valorizada e reconhecida como uma fonte rica de nutrientes, que irão permear toda a sua vida adulta. Mas, muitas práticas correntes no contexto da Educação Infantil

acabam por negligenciar esse direito e passam a pedagogizar a brincadeira, acreditando que trabalhar com jogos será sempre agradável à criança e uma forma lúdica de trabalhar os possíveis conteúdos escolares.

O brincar é oportunidade de desenvolvimento. Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Brincar é um momento de autoexpressão e autorrealização. (CUNHA, 2005, p.11)

Nesta perspectiva, sendo a brincadeira uma característica peculiar da infância, permite que a criança se aproxime de sua cultura, vivencie diversos papéis, compreenda regras e faça escolhas. Para elas, o ato de brincar representa um dos principais meios de expressarem seus sentimentos, suas emoções e pensamentos sobre o mundo, de forma singular. O contexto da instituição com Educação Infantil deve assegurar práticas que respeitem o direito de brincar das crianças e que percebam o brincar como amplas possibilidades de desenvolvimento.



### 3 METODOLOGIA

A pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (MINAYO, 1996, p.25-26)

Mediante as ideias da autora, considero importante apresentar os processos que envolvem a estruturação, desenvolvimento e análise da questão que originou a pesquisa em interlocução com os sujeitos que a compõem apresentando as justificativas e fundamentos teóricos que potencializam a elaboração metodológica do presente estudo.

Este trabalho desenvolveu-se mediante uma pesquisa qualitativa que consistiu na realização da observação, registro e análise das práticas de três professoras que atuam em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza - CE, bem como na realização de entrevistas semiestruturadas com as respectivas professoras.

#### 3.1 Pesquisa Qualitativa

A metodologia aplicada neste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, ou seja, baseia-se na análise de dados, interpretação e descrição dos acontecimentos dentro do contexto investigativo.

Segundo Minayo (1996, p. 14),

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (suas experiências, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Concepção que considero importante registrar devido ao intenso e constitutivo desafio que consistiu em produzir conhecimento no contexto acadêmico como pesquisadora. Ainda em formação contribuindo para a práxis (articulação teoria, prática e compromisso social), num campo da Educação Infantil em que atuo, há quase duas décadas assumindo a posição de professora, supervisora, formadora de outras professoras e atualmente como pesquisadora.

A natureza qualitativa desta pesquisa foi escolhida por privilegiar a compreensão dos processos sociais em análise tendo por base

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21).

Concepção compartilhada por outros teóricos, tal como Richardson (1999, p. 79), ao afirmar que o pesquisador não visa “numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Propõe estudar situações complexas, ou particulares, que podem propiciar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. Ou ainda Bodgan e Biklen (1994) que apresentam como característica das pesquisas qualitativas a descrição do fenômeno que foi estudado, a valorização do significado atribuído pelos participantes e pesquisadores como fundamentais para a interpretação dos dados e foca-se mais no processo do que nos resultados ou produtos.

Na perspectiva de obter uma melhor percepção de como a brincadeira está inserida nas práticas docentes, realizei a pesquisa de campo no Centro de Educação Infantil, Tempo de Aprender<sup>1</sup>, localizado no município de Fortaleza - CE, com três professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade. De forma que, utilizei para a concretização dessa pesquisa qualitativa os seguintes critérios: entrevista, observações em salas de atividades, diálogos com a coordenadora pedagógica (embora a mesma não sendo sujeito da pesquisa, contribuiu com informações importantes sobre a estrutura e atendimento do referido lócus) e com um profissional da secretaria escolar, assim como produzi registros através de fotografias e diário de campo, retratando um pouco a referida instituição como um todo na perspectiva de contribuir para o confronto do real com os pressupostos teóricos do presente estudo.

### **3.2 Sobre o lócus de pesquisa: aspectos estruturais e pedagógicos da instituição em foco**

A instituição selecionada para a realização da pesquisa em pauta recebeu como nome fictício “Tempo de Aprender”. A opção pelo respectivo nome foi inspirada em suas práticas educativas desenvolvidas, por se apresentarem associadas apenas a aprendizagem preparatória para o Ensino Fundamental e restrita ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor, com foco na antecipação das práticas de alfabetização (concepção visivelmente destacada nas paredes externas às salas de atividades). A foto abaixo revela uma preocupação em alfabetizar e trabalhar conhecimentos preparatórios para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, valorizando assim apenas as tarefas de linguagem escrita e matemática.

---

<sup>1</sup> Nome Fictício.

Fotografia 1 - Ambiente com foco na alfabetização



As respectivas práticas são vivenciadas com as crianças nessa instituição e que, reiteradamente, enfatizam o distanciamento da brincadeira do cotidiano da Educação Infantil. O uso do jogo pedagógico destaca-se como forma de instrução e disciplinamento das crianças como registrado em uma das observações de campo em que a professora Rosa dirigiu-se a uma criança dizendo: “pare de brincar com o lápis, é hora de aprender”. Mas, aprender o quê? De que forma? Com que objetivo? E para quem? Numa perspectiva em que a própria concepção de aprendizado aparece bastante restrita, assim como acontecia com a maioria das experiências lúdicas promovidas pelas crianças entre pares.

O lócus da pesquisa, CEI - Tempo de Aprender pertencente à rede pública do Município de Fortaleza - CE, foi selecionado a partir dos critérios: a) estar vinculado à rede pública municipal; b) atender exclusivamente a crianças na faixa etária 4 e 5 anos; c) ser acessível geograficamente a minha rotina de em período integral e pesquisadora em formação; d) aceitar a realização da pesquisa, na perspectiva de contribuir em todas as produções de campo, pois segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa não pode ser pensada sem a realização do trabalho de campo.

Vale registrar que as professoras foram bastante acessíveis, solícitas e cooperativas na apresentação dos registros existentes na instituição, nas interlocuções desenvolvidas, no período de observação em campo apresentando, inclusive, seus cadernos de planejamento e registros das atividades realizadas junto às crianças, assim como participando das entrevistas semiestruturadas propostas.

Quanto ao atendimento, essa instituição contempla a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) com uma matrícula de 778 estudantes, 53 professores, 28 funcionários, 01 gestor geral, 04 coordenadoras pedagógicas e 01 secretário escolar.

Seu prédio é organizado da seguinte forma:

- Ambiente 1 – grande prédio da Escola da rede municipal (Escola Base) que atende às turmas de Educação Infantil no CEI - Tempo de Aprender (que recebe a nomenclatura de Unidade 2, em nível de organização administrativa) bem como as turmas de Ensino fundamental.

- Ambiente 2 – localiza-se em outro prédio, ou seja, externo à referida escola e atende o outro CEI, no caso a Unidade 1, o qual não faz parte desta pesquisa.

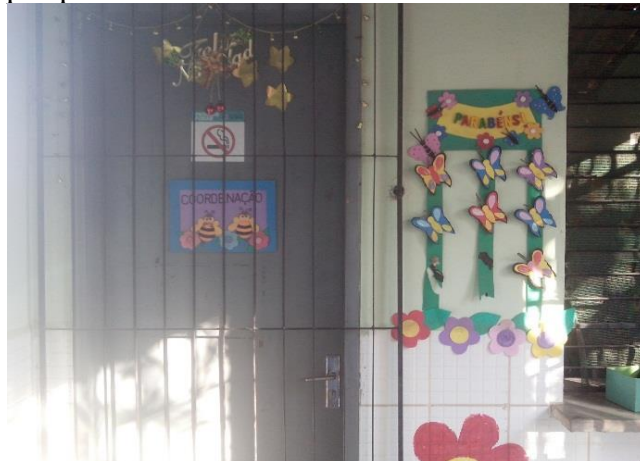
É válido ressaltar que a pesquisa de campo, foi realizada na Unidade 2, CEI - Tempo de Aprender, no período de 24 de novembro a 19 de dezembro de 2014, apenas no turno da tarde.

Em relação a sua estrutura física, o CEI - Tempo de Aprender possui apenas duas salas de aula que medem 9m x 3,80m. Cada sala conta com um banheiro para as crianças pequenas e nas respectivas salas estão as turmas das professoras: Flora e Rosa. Enquanto que a sala da professora Violeta, localiza-se dentro dos espaços da Escola Base, onde o seu parque é de madeira. Possui ainda um pequeno refeitório, que não comporta as crianças das duas turmas, simultaneamente. Há também uma pequena área em frente às salas de atividades, onde as crianças brincam no momento do recreio; nesse espaço há alguns brinquedos de parque (plástico). Na entrada da referida instituição, está localizada a sala da Coordenadora Pedagógica. Há também um pequeno jardim, o qual não apresenta uma boa aparência, onde se percebe algumas plantas com galhos secos, como também pinturas nas paredes internas e externas, retratando especificamente a linguagem do adulto, conforme as fotos, a seguir:

Fotografia 2 - Entrada do CEI – Tempo de Aprender



Fotografia 3 - Ambiente “decorado” na perspectiva do adulto



O quadro abaixo apresenta de forma mais clara a organização das seis turmas de Educação Infantil (pré-escola) nos turnos manhã e tarde.

Quadro 1: Organização das Turmas do CEI Tempo de Aprender

TURNO	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	TURMA
Manhã	4 e 5 anos	60	02 Infantil 4
			01 Infantil 5
Tarde	4 e 5 anos	60	01 Infantil 4
			02 Infantil 5

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora

Segundo a Coordenadora Pedagógica do CEI - Tempo de Aprender, a referida instituição, não possui ainda o seu Projeto Político Pedagógico e nem o seu Regimento. Isto porque a gestão anterior não disponibilizou os respectivos documentos para a gestão atual. Quanto ao Projeto Político Pedagógico está sendo construído coletivamente, com encontros aos sábados. O acesso ao documento, mesmo com a elaboração parcial, não foi possível durante os momentos da pesquisa em campo. Vale ressaltar que as professoras entrevistadas tiveram muita dificuldade de se reportarem aos referenciais teórico-metodológicos adotados na práxis, afirmando que se apoiam nos contemplados pela própria instituição em que se situam, embora sem saber quais são eles, suas contribuições e questionamentos para as práticas de educação e cuidado na promoção do desenvolvimento integral no contexto da Educação Infantil.

É importante ressaltar que a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do CEI - Tempo de Aprender foi construída em 2011 e apresenta referência ao construtivismo e ao sócio-interacionismo de forma vaga e redundante como descrito na introdução:

A comunidade escolar da Unidade 2, Tempo de Aprender, Municipalizada no final de 2008, tendo suas atividades iniciadas em 04 de junho de 2009. A instituição com educação infantil está localizada dentro da Escola Patrimonial. A concepção teórica que alicerça nossa proposta tem como base a abordagem construtivista de desenvolvimento humano, lembrando que o construtivismo fundamenta a ação pedagógica a partir da concepção sociointeracionista, em que as trocas estabelecidas entre os sujeitos são essenciais, já que o conhecimento é construído pelo sujeito através das interações que este estabelece com o seu meio físico e social. (Fonte: Proposta Pedagógica da Educação Infantil do CEI - Tempo de Aprender, grifo meu).

O CEI -Tempo de Aprender, possui uma rotina diária muito restrita e o próprio ambiente não oferece muitas possibilidades para a criança vivenciar experiências que serão significativas ao seu desenvolvimento. De maneira que, diariamente as crianças são acolhidas na própria sala onde é servido o primeiro lanche sendo esse sempre mais leve (suco com biscoito) e o segundo mais sólido (macarrão com carne, sopa etc). Observei que as crianças aceitam bem o cardápio do dia. A maioria das atividades, inclusive as brincadeiras, ou melhor, os jogos pedagógicos utilizados como exercícios de alfabetização, memória, matemática, coordenação psicomotora e disciplina, descrito como práticas lúdicas pelas professoras, são realizadas em sala, excetuando nas sextas-feiras em que as crianças podem brincar sem fazer bagunça, pular, ou mesmo correr pela quadra.

No quadro docente do referido CEI, há 10 professoras: 09 com uma carga horária de 100h/a e apenas 01 com uma carga horária de 200h/a.

Para a concretização dessa pesquisa, envolveu-se a equipe docente que atua com as crianças de 4 e 5 anos, composta por três professoras consideradas regentes da sala, ou seja, “A” (PR “A”) todas com formação em Pedagogia, já mencionadas anteriormente.

Além, das professoras regentes “A” (PR “A”), a unidade conta também com as professoras “B” (PR “B”), as quais não estão diretamente envolvidas na pesquisa, por possuírem uma carga horária diferenciada nas referidas turmas, ou seja, assumem a sala quando a professora da turma específica está planejando. Os presentes termos “A” (PR “A”) E “B” (PR “B”), fazem parte da estrutura interna da Secretaria Municipal de Educação, quanto a organização curricular/planejamento.

Embora a sala de atividades seja o local em que as crianças passam mais tempo na rotina do CEI no contexto da Educação Infantil em que a brincadeira e as interações são apresentadas como eixos promotores do desenvolvimento integral das crianças, ela possui poucos brinquedos, a maioria velhos e quebrados, assim como mesas e cadeiras organizadas em um formato disperso que dificulta às crianças se locomoverem e ampliarem as trocas entre si.

### 3.3 Sobre as professoras participantes da pesquisa

É importante ressaltar que a identidade das professoras, sujeitos desse trabalho de pesquisa foi preservada, em que receberam os seguintes nomes: Flora, Violeta e Rosa.

Quadro 2 – Nome das Professoras

<b>PROFESSORA</b>	<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>TEMPO ATUAÇÃO DE MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>1</b>	<b>Flora</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Entre 30 e 40 anos</b>	<b>Aproximadamente 10 anos</b>
<b>2</b>	<b>Violeta</b>			
<b>3</b>	<b>Rosa</b>			

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora (2014)

Ao todo participaram da pesquisa três professoras que atuam nas turmas selecionadas para observação em campo, todas graduadas em Pedagogia sendo que duas delas já possuem pós-graduação na área de Educação. No entanto, as três profissionais apresentaram grande dificuldade em se reportarem ao referencial teórico adotado em seu trabalho, no contexto da Educação Infantil. Embora já estejam atuando na área aproximadamente há dez anos, a opção pela Educação Infantil não foi uma escolha deliberada pela maioria delas, tendo sido encaminhadas para a área sem experiência ou identificação com a mesma, sendo a formação voltada para o Ensino Fundamental.

É importante destacar que as professoras possuem uma postura acolhedora em relação às crianças, porém demonstram uma preocupação grande com a alfabetização na Educação Infantil, em que todo o tempo da rotina vislumbra ações muito “didatizadas”, chegando a secundarizar as outras linguagens da criança e a própria brincadeira e seus potenciais. Como registrado no decorrer dos momentos de observação em sala em que uma das professoras, Flora, distribuiu massa de modelar para as crianças, as quais naquele momento mostraram-se felizes e iniciaram a construção de objetos, como também animais. Observei que elas produziram obras com detalhes, perspectivas, cores, proporções e criatividades ímpares.

Para Barbieri (2002, p. 17) “Arte e infância... um encontro de potências que levam à criação”. Assim, a infância é o especial momento de brincar e de criar. Ao concordar com a autora, percebo que a professora em pauta, não aproveitou esse momento rico das crianças para observar os avanços, interagir com elas e fazer as intervenções necessárias, quando afirma que: “essa é a única forma que eles se acalmam”. Dessa forma, a ação docente deixou de perceber as crianças, potencializando as suas criações compostas de elementos a serem valorizados em si e compreendidos como ponte de associação para outros conhecimentos e aprendizagens infantis.

Vale salientar que as referidas professoras apresentaram certo desconhecimento quanto aos fundamentos do desenvolvimento infantil, chegando a associarem seu papel na Educação Infantil a um ato de amor para a formação de futuros aprendizes ou cidadãos.

### **3.4 Sobre os instrumentais e as estratégias de pesquisa**

Na parte inicial da pesquisa, realizei durante uma semana, as observações e registros em diário de campo das atividades desenvolvidas, nas três turmas pesquisadas.



Durante este período também tive acesso, via coordenação pedagógica e secretaria da instituição, a dados e documentos que orientam o trabalho das professoras, as quais disponibilizaram inclusive seus cadernos de planejamento e registro, que juntamente com o diário de campo, subsidiaram a construção do roteiro de entrevista semiestruturadas que desenvolvi individualmente com as mesmas.

Para orientar o uso das observações de campo recorri às reflexões de Scarpa (1998) ao apresentar o potencial deste recurso para compreensão reflexiva e para além dos discursos dos múltiplos sentidos e valores associados à práxis em análise e transformação:

Por sua própria especificidade, a observação em sala é a estratégia que mais dados nos fornece para a intervenção junto aos professores, pois nela não se verifica o desenvolvimento do trabalho exclusivamente no plano do discurso falado ou escrito, mas essencialmente no plano das interações, atitudes, valores, objetivos e intervenções, tendo, por isso um papel fundamental no processo de transformação da prática. (SCARPA, 1998, p. 95)

As observações realizadas nas salas de atividades e em diferentes espaços da instituição utilizados pelas crianças no decorrer da pesquisa foram registradas em diário de campo, instrumental cujas características e potenciais são apresentados por Lima e Miotto (2007, p.3) “o diário de campo é um documento que apresenta tanto um caráter descritivo analítico, como também um caráter investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas, ou seja, consiste em uma fonte inesgotável de construção.”.

### **3.5. Eixos e perspectivas de análise das produções de campo**

De acordo com Triviños (1994, p. 146) a entrevista semiestruturada de modo geral, é aquela “que parte de questionamentos básicos que interessam à pesquisa, e que oferece amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” Ao transcrever as entrevistas percebi que poderia ter interagido mais com as professoras no sentido de aprofundar e correlacionar as respostas apresentadas de acordo com a temática escolhida. Fui aprendendo a desenvolver essa prática no decorrer da pesquisa, mas ainda assim, com base numa perspectiva construtiva-interpretativa (REY, 2005). Selecionei importantes elementos das entrevistas em três eixos de análise, sendo estes: 1) Interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil: abismos entre legislações e práticas; 2) Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental; 3) Aprender para brincar e brincar para aprender.

A proposta construtivo-interpretativa de análise das produções de campo, segundo Rey (2005), busca romper com as práticas meramente instrumentais da metodologia de pesquisa desenvolvendo processos de conversações que objetivam compreender e fomentar a expressão dos sujeitos a partir de suas experiências.

#### 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente trabalho de pesquisa tem como base a coleta de dados a partir dos instrumentos utilizados para tal (observação, registros e entrevista semiestruturada), com o objetivo de analisar as concepções e as práticas desenvolvidas sobre a brincadeira na perspectiva das professoras de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza – CE. Destaco aqui, que um desses instrumentos, a entrevista semiestruturada, foi realizada com três professoras que atuam com as crianças na faixa etária 4 e 5 anos no CEI – Tempo de Aprender na perspectiva de obter as informações correlatas ao objetivo da pesquisa. Assim, essa análise qualitativa se constitui de um recorte de informações pertinentes ao campo da pesquisa e que foram coletadas mediante os registros de observação, as transcrições das entrevistas e encontra-se delineada em três eixos: 1) interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil: abismos entre legislações e práticas; 2) a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental; 3) aprender para brincar e brincar para aprender.

- **Eixo 1- Interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil: abismos entre legislações e práticas.** Tal eixo, foi pensado na perspectiva de trazer um pouco das concepções existentes no referido CEI, as quais ainda encontram-se distanciadas dos documentos que norteiam a Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010),

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, 2010, p. 18).

No que diz respeito à proposta pedagógica do CEI em pauta, que foi construída em 2011, ainda encontra-se em vigência até a presente data. Durante o tempo que passei em campo, não constatei nenhuma fala sobre um repensar ou uma nova elaboração do referido documento. Como um documento tão importante pode estar tão invisível no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil?

Nesta perspectiva, aproveito para enfatizar que embora as respectivas Diretrizes apontem as interações e a brincadeira como eixos que devem nortear as práticas no contexto da Educação Infantil, constatei que no lócus da presente pesquisa há um certo abismo entre os documentos legais e suas práticas desenvolvidas junto às crianças.

Os depoimentos das professoras por meio das entrevistas ampliaram as possibilidades para que eu pudesse inferir que elas concebem a Educação Infantil apenas como uma etapa que antecede o Ensino Fundamental, bem como, desconhecem os estudos teóricos que referendam a brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Assim, apresento um conjunto de falas das respectivas professoras, em relação ao presente eixo:

A educação infantil é voltada para a brincadeira. Inclusive um dos eixos é o brincar. Essa ação se torna um direito porque se descobriu que com a brincadeira há aprendizado. Porque o que a gente via antes na educação infantil era que a escola era só escrever, escrever e escrever, ou seja, repetir, repetir e repetir. E esse direito da criança conquistado, o brincar, eu vejo por esse lado, porque de alguma forma foi visto, foi alcançado. Para eles é só brincadeira, mas para nós educadores, nem é, é uma prática. (Professora Rosa)

Diante da posição da respectiva docente, fica claro que a mesma sabe da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), mas não consegue trazê-las para ancorar suas práticas. Há momentos que pontua a importância do brincar na Educação Infantil, porém não demonstra conhecer as teorias que fundamentam a brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

Há também um registro presente no Diário de Campo (observação na sala de atividades – professora Violeta) que convém ser destacado em relação a esse eixo:

Na sala em pauta, percebi um ambiente propício à alfabetização, pois muitos elementos presentes retratavam a importância da preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental, como: Cantinho das Atividades; Algarismo de 1 a 30; Escrita do nome, etc. O que mais me trouxe inquietação foi a ROTINA com os passos fixados na entrada da sala: **Acolhida; Roda de conversa; Construção do Conhecimento; Lanche – Recreio; Relaxamento; Brincadeiras; Saída.** Sendo a brincadeira, um dos eixos norteadores das práticas na Educação Infantil, como pode encontrar-se tão secundarizada? (Diário de Campo, 28/11/2014).

Dessa forma, o contexto acima revela que a brincadeira não é vista como uma essencial linguagem da criança que deve permear toda a rotina na Educação Infantil. No entanto, a mesma está expressa de forma secundária no cotidiano das crianças.

Constatai então que, o horário do recreio é um dos raros momentos na rotina da instituição em que a brincadeira livre é permitida, um dos grandes motivos para a ansiedade, alegria e alvoroço das crianças em relação a este momento. A foto a seguir conta um pouco sobre a forma que as crianças encontram para ressignificar o contexto da sala de atividades pois através da brincadeira livre, vão dando sabor, cor e vida as suas infâncias.

Fotografia 4 - Momento do Recreio



Também identifiquei certa orientação de gênero entre as crianças na seleção das brincadeiras que poderiam participar. A figura abaixo expressa que as meninas não podem fazer parte desse momento brincante.

Fotografia 5 – Crianças (Meninos) brincando no momento de Recreio



É válido ressaltar ainda que a figura em pauta representa um momento singular, em que as crianças interagem com seus pares, exercem o direito de escolha, enfim, mergulham no universo do brincar, que é permitido apenas no recreio.

Outra questão a destacar é a formação continuada, a qual não tem uma boa aceitação por elas e esse fator distancia cada vez mais as professoras de exercitarem a tematização de suas práticas e perceberem as leituras como formas de ampliarem o olhar para a sua área de atuação, na perspectiva de conhecerem os objetivos da Educação Infantil e o seu

papel enquanto professora da primeira infância. Isto se torna evidente na fala da professora Violeta, quando a mesma faz referência à formação continuada.

Tenho, tenho sim, eu sempre participo. Eu acho que às vezes deixa um pouco a desejar, sabe? Porque eu acho que elas deviam ser mais voltadas... porque fica mais aquela coisa de leitura. Eu acho que tinha que ser uma coisa mais voltada para a prática, que a gente pudesse usar na prática, eu digo, no dia da formação em sim. Porque eu também já trabalhei em Caucaia, fui temporária na educação infantil. Eu achava as formações mais voltadas para a nossa prática, aquela coisa mais lúdica. Tinha as oficinas, tinha o dia da contação de história. Aquela coisa mais lúdica, mais voltada para a nossa prática. As formações de agora eu acho mais burocrática, de escrita, do papel. (Professora Violeta)

A Educação Infantil sendo uma das importantes etapas da Educação Básica, requer uma eficiente formação continuada para os seus profissionais. Dessa forma os processos formativos devem estar ancorados na ação-reflexão-ação, com vistas a qualificar as práticas pedagógicas a serem vivenciadas com as crianças pequenas, bem como promover uma prática educativa competente e reflexiva.

A esse respeito, Dias (2001) defende a necessidade de uma formação com muitas experiências lúdicas para os professores da Educação Infantil, em que a reflexão surja das experiências com brincadeiras e com a arte.

- Para o Eixo 02, defini como pano de fundo **a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental**, no sentido de trazer um recorte do que foi observado em campo e percebido nas entrevistas semiestruturadas sobre o que pensam e como atuam as professoras diante da articulação entre ambas etapas da Educação Básica.

Neste eixo, as professoras, sujeitos da pesquisa fortalecem a ideia de que a criança que recebe um “preparo” na Educação Infantil, chega “muito bem” no Ensino Fundamental.

Em contraste com as falas aqui destacadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientam,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam para a importância que deve ser dada à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde faz-se necessário que as crianças pequenas sejam respeitadas em suas especificidades, não sendo desvalorizado o seu tempo de Educação Infantil e antecipadas as demandas do Ensino Fundamental.

Para esse eixo, destaco as seguintes falas docentes:

Para mim, a criança que não passa pela educação infantil sente muita dificuldade no fundamental. A educação infantil é um aprendizado dinâmico, um aprendizado para a vida. As crianças vão começar a formar a personalidade, elas vão começando a entender. Os pais têm o discurso de que a educação infantil é só para brincar, só besteira, e não é. A gente sabe que quando eles chegam na educação infantil, eles têm as vivências deles de mundo, mas a gente vai aprimorando, vai mostrando coisas, eles vão aperfeiçoando a coordenação motora. Se elas não passarem por isso, eles vão chegar no fundamental leigos, sem saber o que fazer. (Professora Flora).

A fala da professora Flora me permite concluir que a mesma compreende a Educação Infantil como um período propedêutico para o Ensino Fundamental, uma fase que a criança pequena amadurece e assim está preparada para a próxima fase. Mesmo ela afirmando que as crianças possuem as vivências de mundo, não consegue percebê-las como protagonistas em suas aprendizagens.

Vale ressaltar ainda que diante da legislação vigente da Educação Infantil, no Art. 9º da Resolução 05/2009 do Ministério da Educação - MEC, estão estabelecidos 12 (doze) incisos que postulam experiências integrantes do currículo para essa etapa da Educação Básica. Mas que não foram percebidos nos momentos de observação no lócus, bem como por meio das entrevistas realizadas com as respectivas professoras.

Eu procuro usar a brincadeira assim, como eu estou no infantil 5, depois eles vão para o 1º ano... muitas vezes eu uso jogos com letras, com números. Uma vez eu trabalhei com eles fazendo uma roda, formando duplas e coloquei as letras do alfabeto nas costas deles para que eles acertassem a letra do colega e quem acertasse primeiro ganhava um prêmio. Eu gosto de trabalhar com essa coisa de jogos, de números que é já para ir construindo alguma coisa, assim, a preparação para o 1º ano. Mas também eu deixo eles brincarem livre. (Professora Violeta).

O presente registro abaixo (figura 8) converge com a posição da professora Violeta, que prioriza atividades focadas em letras e numerais, desconsiderando em suas práticas as múltiplas linguagens da criança.

Fotografia 6 - Ênfase nos Numerais (0 a 9)



Em suma, as professoras por não conhecerem os objetivos da Educação Infantil, deixam de fortalecer suas práticas mediante um currículo norteado pelas interações e a brincadeira, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), para anteciparem os conteúdos específicos do Ensino Fundamental. Assim, desenvolvem um trabalho “lúdico”, mediante jogos, na ilusão de que os mesmos poderão se fazer presentes no cotidiano com dupla finalidade: encantar as crianças e ensinar os conteúdos a partir de uma abordagem escolarizante. Tais práticas fundamentam a crítica: jogos para ensinar conteúdos, convergindo assim, com os estudos de Pinto (2009), Brougère (1995), Elkonin (1998) e Wajskop (1996).

- Por fim no Eixo 03, utilizei-me de um jogo de palavras para apoiar as concepções presentes no CEI da presente pesquisa em relação à brincadeira na Educação Infantil - **Aprender para brincar e brincar para aprender**

Segundo Vygotsky, “a criança desenvolve-se essencialmente, através da atividade de brinquedo” (VYGOTSKY, 2007, p. 135). Portanto, é papel do adulto criar as mais variadas possibilidades para que as crianças exerçam o seu essencial direito de brincar, o qual potencializa o seu desenvolvimento.

De acordo com as observações em campo, constatei que a brincadeira é vista apenas como meio de disciplinar as crianças e de ensiná-las conteúdos em descompasso com os objetivos da Educação Infantil.

Com o objetivo de deixar claro que a brincadeira ainda não é concebida na instituição pesquisada como uma das essenciais linguagens da infância, vale registrar que sempre no último dia letivo da semana (sexta-feira), as crianças vão à quadra esportiva da escola patrimonial para momentos de “recreação”. Durante a pesquisa, acompanhando as



professoras e as crianças na referida quadra, observei que de acordo com as determinações das professoras, as crianças foram convidadas a estarem no espaço citado, na sexta-feira (dia 28/11/14) onde vivenciaram apenas “o brincar pedagogizado”, ou seja, dirigido pelas respectivas professoras. Contudo, o ambiente da quadra não apresenta nenhuma característica lúdica, capaz de qualificar a brincadeira, na perspectiva do protagonismo infantil, conforme o registro abaixo:

Fotografia 7 - Crianças na quadra – Momento considerado lúdico.



Na oportunidade, consegui também registrar momentos ímpares em relação à brincadeira naquela tarde de sexta-feira. Foi quando as professoras Flora e Rosa retiraram-se para o lanche, ausentando-se da quadra esportiva com suas crianças. Ficando apenas a professora Violeta, esta “liberou” as crianças de sua turma para brincarem livremente e afastou-se das mesmas. Então, de acordo com as figuras abaixo, as crianças apresentaram de forma espontânea sentimento de alegria e liberdade. Algumas foram jogar bola, outras corriam, enquanto que em um banco da referida quadra, observei um grupo de meninas vivenciando a brincadeira de faz-de-conta, uma experiência rica, a qual foi tema dos estudos do autor Elkonin (1998), que comunga com Vigotsky (2007).

A base do jogo de faz-de-conta, também denominado por ele de jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e são os reflexos das condições concretas vivenciadas pelas crianças (ELKONIN, 1998).

Fotografia 8- Crianças na Quadra – Brincadeira sem a interferência da professora Violeta.



Fotografia 9 - Crianças na Quadra – Brincadeira de faz-de-conta.



Assim, as falas presentes nesse eixo estão em sintonia com as práticas observadas no CEI – Tempo de Aprender.

Quando a gente está brincando de casinha, a gente pode até usar os brinquedos da casinha para trabalhar a escrita, por exemplo, escrever a palavra panelinha, você vai usando as letras. Você pode usar a bola, como que fala as sílabas. Sempre relacionando uma coisa com a outra. (Professora Violeta).

A professora Violeta deixa claro que utiliza atividades supostamente lúdicas para fins pedagógicos. Posição que diverge das ideias de Elkonin (1998),

A importância puramente didática do jogo é muito limitada. Claro que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos, mas, nesse caso, como as observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano (ELKONIN, 1998, p.400).

Porque é aí que a gente expõe o que queremos transmitir e ali mesmo a gente recebe o que eles têm de conhecimentos sobre determinado assunto. E aí as práticas vão acontecendo dentro do contexto e torna-se uma grande brincadeira. E a gente observa que eles vão, porque é aí que a gente expõe o que queremos transmitir e ali mesmo a gente recebe o que eles têm de conhecimentos sobre determinado assunto. E aí as práticas vão acontecendo dentro do contexto e torna-se uma grande brincadeira. E a gente observa que eles vão aprendendo com a brincadeira, tudo que eles falam já é aprendido. (Professora Rosa).

As concepções das professoras Violeta e Rosa, sobre a brincadeira é algo preocupante, pois elas utilizam o ato de brincar na rotina apenas para as questões cognitivas, não percebendo a brincadeira como um expressivo impulsionador do desenvolvimento global da criança.

A partir das observações, dos registros no diário de campo e as respectivas entrevistas é importante ressaltar que as práticas desenvolvidas no CEI – Tempo de Aprender, têm reforçado que a brincadeira por si só não garante as aprendizagens essenciais à criança, uma vez que existe uma descrença das professoras em relação às potencialidades do brincar.

Portanto, tendo em vista o cenário descrito reforço a crença de que é preciso atuar junto aos profissionais do referido CEI, na perspectiva de favorecer uma compreensão mais profunda dos fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a Educação Infantil, bem como os elementos básicos de seu currículo, as interações e a brincadeira.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil – Tempo de Aprender pertencente à rede municipal de Fortaleza – CE, entrevistando três professoras que atuam em turmas com crianças de 4 e 5 anos, no turno da tarde, com o objetivo de analisar as concepções e as práticas desenvolvidas sobre a brincadeira na perspectiva docente. Para isso, foi desenvolvida a técnica de entrevista semiestruturada com as respectivas professoras, bem como foram realizadas observações diretamente em sala de atividades.

Não ousou dizer que apresentarei uma conclusão da pesquisa. É mais sensato afirmar que partilharei algumas descobertas, que os estudos pertinentes a este trabalho me permitiram compreender a partir de algumas compreensões: a brincadeira possui uma relação intrínseca com a infância e que contribui essencialmente com o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, o brinquedo apoia a imaginação da criança, fazendo com que a mesma amplie seu repertório de experiências significativas, gerando assim avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal. Mediante as concepções de Vygotsky, é importante destacar a relevância da brincadeira para a formação do sujeito, assim como a necessidade de que ela seja compreendida como ponto de partida para todas as áreas do conhecimento, pois as crianças logo que nascem, já são consideradas seres que inventam, experimentam, interagem com a sua cultura e vivem com intenso prazer de conhecer. Vale ressaltar que no contexto da Educação Infantil, o professor é considerado um impulsionador das aprendizagens infantis, sendo necessário que esse profissional esteja em constante formação e que saiba reconhecer o seu papel frente à brincadeira.

Considero a pesquisa em campo muito rica, porém restrita e isso foi possível constatar através dos eixos que selecionei para a realização da análise de dados coletados: 1) Eixo 1 - Interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil: abismos entre legislações e práticas; 2) Eixo 2 - Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental; 3) Eixo 3 - Aprender para brincar e brincar para aprender.

Em relação ao primeiro eixo (Interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil: abismos entre legislações e práticas) observei a ausência das interações e da brincadeira na rotina pedagógica como elementos articuladores das aprendizagens da criança. Visto que, constatei também, em diversos momentos (entrevistas, planejamento e no desenvolvimento das atividades junto às crianças) divergências entre o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e os fazeres pedagógicos.

No que diz respeito ao segundo eixo (Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental) considerando as falas das professoras contempladas nas entrevistas semiestruturadas como também em suas ações pedagógicas em sala, fica claro que estas não conseguem dissociar a brincadeira na Educação Infantil de uma fase preparatória para o Ensino Fundamental empobrecendo, as experiências oportunizadas às crianças.

Com relação ao terceiro eixo (Aprender para brincar e brincar para aprender) pude constatar que a brincadeira na perspectiva docente não chega a contribuir para o desenvolvimento da criança, pois o ato de brincar para as professoras ganha um significado escolarizante, sendo pré-requisito para aquisição de novos conhecimentos e ocupa lugar secundário na rotina.

Nesta perspectiva, concluo que as concepções das professoras sobre a brincadeira, apresentam um distanciamento do real significado do brincar para a criança pequena, uma vez que não o considera como nutriente essencial ao seu pleno desenvolvimento e elemento integrante e integrador das experiências a serem planejadas e vivenciadas no cotidiano educativo. Entretanto, se faz necessário salientar também, que o professor, enquanto adulto mais experiente, esteja disposto a participar da cultura brincante da infância, bem como participe efetivamente dos processos de formação continuada na perspectiva de alinhar suas concepções e práticas de modo a garantir um atendimento coerente com as especificidades infantis.

Por fim, reconheço que essa pesquisa ainda deixa algumas lacunas e que não se propôs a ser uma resposta acabada das problemáticas, devido o tempo na instituição pesquisada ter sido um pouco restrito. Fato esse que impossibilitou um estudo mais aprofundado sobre a Proposta Pedagógica do CEI – Tempo de Aprender e suas contribuições enquanto documento norteador das concepções de seus profissionais em relação à infância, à criança e à Educação Infantil.

Contudo, vale ressaltar que esse trabalho me mobiliza a dar continuidade a futuras pesquisas, pois a sua temática é instigante e faz parte de meu cotidiano enquanto professora da Educação Básica, bem como, suscitar a atenção e o olhar de outras pessoas para as questões aqui levantadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, C. Vamos dar meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. *In* OLIVEIRA, Zilma (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, R. C. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. **A rotina da Pré-Escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007, 256 p.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBIERI, Stela. *et al.* **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: Kishimoto, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Jogos e Educação. São Paulo: Artes Médicas, 1998. BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 Out. 2009.

CARVALHO, A.M.C. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COSTA, M. F. V. **Jogo Simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. In: 26º Reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) – GT 07.

Caxambu, 2003. Anais da 26º Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2003. 1 CD-ROM.

CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.

DA SILVA, C. C. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia).

DIAS, M; “O direito da criança e do educador à alegria cultural”. In: NICOLAU, Marieta L.M.; DIAS, Marina C.M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo, Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Moshida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, M. E. (1991. **Memória Camponesa**. Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto).

FORTUNA, T. R. **Papel do brincar**. Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. Revista do professor: Porto Alegre. Jul./set., 2002. p.9-14.

\_\_\_\_\_. “Formando professores na universidade para brincar”. In: SANTOS, Marli P. dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **O Desenvolvimento da Criança Através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 1992.

FÜLLGRAF, J. B. G. **Direito das crianças à educação infantil: um direito no papel**. s.l., Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002.

GOÉS, M. C. R. **A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta**. In: Anais da III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Campinas, 2000.

KAUARK,F; MANHÃES,F; MEDEIROS, C. **Metodologia da pesquisa: guia prático** – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KISHIMOTO, M. **O Brinquedo na Educação: considerações históricas**. Série ideias n.7. São Paulo: FDE, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, 2000, p.229-245.

\_\_\_\_\_. Escolarização e brincadeira na educação infantil. *In*: SOUZA, Cynthia P. de (org). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, F. M. A. S. **A Prática Pedagógica das Professoras de Salas de Pré-escolas da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

LIMA, T. Sa de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. São Paulo: 1998. Edições Loyola.

MATURANA, Humberto R. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MARTINS, C. A. **A participação da criança e da professora na construção da brincadeira na Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Pós- graduação em Educação brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2009.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 6. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005

OLIVEIRA, W. Percebendo a ludicidade na educação. *In* PORTO, B. (org). **Ludicidade: o que é isso mesmo? Ensaio 2, Coletânea de textos**. Gepel, Salvador: Editora UFBA, 2002.

OLIVEIRA, Z,de M. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. *In*: WAJSKOP, Gisela (cord.) **O cotidiano da pré-escola**. Série Idéias, 7. São Paulo: FDE, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T; PINAZZA, (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

PADRO, P D.; Quer brincar comigo?. *In* **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com criança**. DEMATINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Golart de. São Paulo: Autores Associados, 2002.



- PIMENTA, E. D. M. **O Brinquedo**. Colóquio Educação Infantil. VII Encontro de Ludotecas e Espaços ao Ar Livre Instituto de Apoio à Criança. Universidade de Coimbra, Portugal, 1997.
- PINTO, G.A. **Todos os sentidos do lúdico na Educação Infantil**. Pós- graduação (Tese em Educação Brasileira) da Universidade Federal do Ceará, 2009.
- PORTO, B de S.; CRUZ, S, H. V. **Uma pirueta, duas piruetas. Bravo! Bravo!** A Importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. Salvador: GEPEL/UFBA, 2002.
- PORTO, B. **Bola de meia, bola de gude...A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. Fortaleza, 2001. 218 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará - Educação.
- PRADO, P. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Faria, Ana Lúcia; Demartine, Zeila ; Prado, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- REGO, T. C.. **Brincar é coisa séria**. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20. ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.
- REY, G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. M. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. cap. 4, p. 63-86.
- ROSSETO JÚNIOR, A. J. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação**. São Paulo, 2003. 1. v. Dissertação (Mestrado).
- SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- SANTOS, S; CRUZ. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SARTI, **O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso**. São Paulo, 2002, 3.v. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCARPA, R. **Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, **Saberes e fazeres das crianças:** manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Rio de Janeiro: 2007. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, R.A. **Um estudo do processo de singularização das crianças através do jogo protagonizado.** Dissertação- Pós graduação em Psicologia na Universidade Feral do Ceará, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. F. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas: Unicamp. v. 92, 1995, p. 62-69.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola.** São Paulo, Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil:** implicações para a prática institucional. São Paulo, 1996. 233p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo.

ZANELLA, A. V.; ANDRADE, E. G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p.127-133, jul/dez, 2002. Disponível em: <TTP://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 abr. 2008.

ZIRHUT, F. **A compreensão de professores da Educação Infantil sobre o brinquedo no ambiente escolar.** Monografia de Pós-Graduação em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2002.

## **APÊNDICE A– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial.
2. Em sua graduação, você cursou alguma disciplina referente a Educação Infantil?
3. Como você se tornou professora da Educação Infantil? Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
4. Como você percebe o papel da Educação Infantil na vida das crianças?
5. Apresente algumas considerações sobre a sua concepção de criança.
6. Há algum teórico em que você busca apoio para entender sobre o desenvolvimento infantil? Como você relaciona teoria e prática na perspectiva do desenvolvimento das crianças?
7. Você tem participado das formações continuadas? Como você analisa os processos formativos?
8. De que maneira você analisa o seu papel de professora da Educação Infantil?
9. Porque a brincadeira se constitui como um direito fundamental da criança pequena?
10. Na instituição em que você trabalha, como a brincadeira é compreendida por todos os profissionais?
11. De que forma você tem estruturado o seu planejamento e as suas práticas contemplando a brincadeira, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)?
12. Fale um pouco sobre as contribuições da brincadeira na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças pequenas.

## DECLARAÇÃO

Eu, Maria Apolinário dos Santos Chagas, RG N° 2001010308961, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade 7 de Setembro (FA7), declaro para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical da monografia intitulada “**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS**”, de autoria de **SOLANGE MARIA SILVESTRE MACIEL**, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Fortaleza, 27 de abril de 2015

  
Maria Apolinário dos Santos Chagas

Telefones: 8717.8027 / 96860149