



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MILENA PARENTE DE LIMA**

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA**  
**BRINCADEIRA**

**FORTALEZA**

**2022**

MILENA PARENTE DE LIMA

A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA  
BRINCADEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Ceará como requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Amorim Martins.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L699c Lima, Milena Parente de.  
A concepção de professoras de Educação Infantil acerca da brincadeira / Milena Parente de Lima. – 2022.  
51 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Curso de Pedagogia □  
, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.
1. Professoras de Educação Infantil. 2. Brincadeira na creche. 3. Brincadeira na pré-escola. I. Título.  
CDD 370
-

MILENA PARENTE DE LIMA

A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA  
BRINCADEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Ceará como requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Pedagogia.

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

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Eunice Andrade de Oliveira Menezes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Geórgia Albuquerque de Toledo Pinto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Grata a Deus, que foi meu alicerce, dando-me força, coragem e fé para seguir em frente, para vivenciar com inteireza todos os processos, ainda que, muitas vezes, árduos e dolorosos. Ele me sustentou e me guiou em todos os meus passos. Sou grata por isso!

Aos meus pais, Socorro e Luiz, por terem sido fonte de carinho e apoio para mim, por me incentivarem, torcerem e intercederem por mim. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

À minha irmã, Mirna, que sempre esteve comigo durante esta caminhada, ajudando-me a enfrentar meus medos, angústias e ansiedades; comemorando e aplaudindo todas as minhas conquistas; acolhendo minhas alegrias e tristezas. Toda a minha gratidão a você.

À minha avó, Noeme, por me incentivar a ser uma pessoa melhor todos os dias, a lutar pelos meus sonhos, a seguir firme. Ter uma avó como você é um presente, uma bênção.

Ao meu esposo, Rodrigo, pelo amor, paciência, dedicação e suporte. Compartilhar meus dias com você foi crucial para que este percurso fosse vivenciado com mais leveza.

Às minhas amigas, Iasmin, Mariana, Natanielly e Sabrina, pelas vivências e experiências partilhadas e os vínculos construídos nesta trajetória. A amizade de vocês foi e permanece sendo um presente em minha vida.

À minha querida orientadora, Cristiane Amorim, que me orientou com empenho, responsabilidade e leveza. Com você, pude evoluir como profissional e como ser humano. Sempre lhe serei grata.

À minha querida professora Silvia Cruz, que tanto me ensinou, que tanto me inspira. Ter sido sua aluna e monitora muito colaborou para a minha formação.

A todos(as) que, de alguma forma, atravessaram minha jornada acadêmica e contribuíram para que ela fosse trilhada.

## RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de analisar a concepção de professoras de creche e pré-escola acerca da brincadeira. Para tanto, recorreu-se às contribuições de Brougère (1995), Andrade (2007), Vigotski (2008) e Martins (2009), dentre outros autores que abordam o brincar em seus estudos. A investigação também se encontra pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017). A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em uma instituição da rede pública de ensino de Fortaleza, sendo caracterizada como um estudo de caso. Os dados foram construídos a partir de observações, registros no diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Foi possível depreender que as professoras de creche têm concepções distintas sobre a brincadeira: enquanto uma delas a enxerga como imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, acolhendo e estimulando-a na maioria das vezes; a outra não reconhece a importância do brincar, limitando e reprimindo-o. No que tange às professoras de pré-escola, pressupõe-se que elas possuem a mesma concepção acerca da brincadeira: ambas a enxergam como um passatempo, não lhe atribuindo a devida importância. À vista disso, as docentes restringem as possibilidades de brincadeira das crianças, conferindo demasiado valor aos conteúdos, ao jogo pedagógico, que é utilizado para facilitar a aprendizagem das crianças. Percebeu-se que as professoras de pré-escola confundem o jogo pedagógico com a brincadeira, parecendo não reconhecerem as peculiaridades e a indispensabilidade desta. Concluiu-se, portanto, que a concepção das professoras acerca da brincadeira influencia sua prática pedagógica, afetando a qualidade do brincar das crianças que frequentam a creche e a pré-escola.

**Palavras-chave:** Professoras de Educação Infantil; Brincadeira na creche; Brincadeira na pré-escola.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the conception of daycare and preschool teachers about play. For that, we used the contributions of Brougère (1995), Andrade (2007), Vigotski (2008), and Martins (2009), among other authors who approach playing in their studies. The investigation is also based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the National Common Curricular Base for Early Childhood Education (2017). The research, of a qualitative nature, was carried out at a public school institution in the city of Fortaleza, being characterized as a case study. The data were constructed from observations, records in the field diary and semi-structured interviews. It was possible to infer that daycare teachers have different conceptions about play: while one of them sees it as essential for the integral development of children, welcoming and stimulating it most of the time; the other does not recognize the importance of playing, limiting and repressing it. With regard to preschool teachers, it is assumed that they have the same conception about play: both see it as a pastime, not giving it due importance. In view of this, the teachers restrict the children's possibilities for play, giving too much value to the contents, to the pedagogical game, which is used to facilitate the children's learning. It was noticed that the preschool teachers confuse the pedagogical game with the play, seeming not to recognize the peculiarities and the indispensability of the latter. It was concluded, therefore, that the teachers' conception of play influences their pedagogical practice, affecting the quality of play for children who attend daycare centers and preschools.

**Keywords:** Early Childhood Education Teachers; Play in daycare centers; Play in preschool.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>A definição de brincadeira</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>A brincadeira na perspectiva de Lev Vigotski</b>	<b>12</b>
<b>2.3</b>	<b>A brincadeira na formação das professoras de Educação Infantil</b>	<b>15</b>
<b>2.4</b>	<b>A brincadeira na práxis pedagógica das professoras de Educação Infantil</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS</b>	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>A instituição, os agrupamentos e os sujeitos pesquisados</b>	<b>22</b>
<b>3.2</b>	<b>Percurso metodológico</b>	<b>23</b>
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>O papel que a professora de creche atribui à brincadeira</b>	<b>27</b>
<b>4.2</b>	<b>O papel que as professoras de pré-escola atribuem à brincadeira</b>	<b>28</b>
<b>4.3</b>	<b>A percepção da professora de creche sobre a relação entre a criança e a brincadeira</b>	<b>29</b>
<b>4.4</b>	<b>As percepções das professoras de pré-escola sobre a relação entre a criança e a brincadeira</b>	<b>31</b>
<b>4.5</b>	<b>As condutas das professoras de creche frente à brincadeira</b>	<b>33</b>
<b>4.6</b>	<b>As condutas das professoras de pré-escola frente à brincadeira</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>46</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>49</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>52</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O sentimento de infância vem sendo construído cultural, social e historicamente, modificando-se ao longo dos séculos. Até o século XVI, não havia o reconhecimento da criança como um sujeito dotado de particularidades, da infância como uma etapa singular da vida. Somente no século XVII surgiu um sentimento de infância próximo ao que vigora na contemporaneidade, que considera as especificidades infantis (ARIÈS, 1981 apud MARTINS, 2000). O lugar da criança na sociedade transformou-se significativamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) trazem a seguinte concepção de criança:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

As crianças, enquanto sujeitos sociais, contextualizados, potentes e competentes, se apropriam dos conhecimentos e saberes existentes na sociedade na qual estão inseridas, ao mesmo tempo em que possuem modos peculiares de ser e estar no mundo. Assim, as crianças são, simultaneamente, consumidoras e produtoras de cultura, tendo uma cultura própria, a saber, a cultura da infância, ou melhor, as culturas da infância. Isso porque existem diversas maneiras de as crianças viverem a infância. De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância são repletas de especificidades, diferenciando-se das culturas adultas, embora estejam vinculadas a elas.

A interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração são os eixos estruturantes das culturas da infância (SARMENTO, 2004). No eixo ludicidade, importa salientar, estão presentes os demais eixos, visto que "brincando, a criança interage, exercita o seu poder de fantasia, vive e revive experiências" (MARTINS, 2009, p. 55). No universo infantil, a brincadeira tem demasiada importância. As crianças conferem seriedade ao brincar, demonstrando maravilhamento enquanto brincam, entregando-se inteiramente às suas experiências brincantes. Enquanto brincam, as crianças adquirem autoconhecimento, ampliam suas capacidades imaginativas e criativas, lidam com suas emoções, resolvem problemas e aprendem a socializar. Nesse viés, a brincadeira promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, estimulando-as física, cognitiva, psicológica, afetiva e socialmente.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende o público de 0 a 5 anos de idade, tendo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. Tendo em vista a

relação intrínseca entre a brincadeira e o desenvolvimento, as escolas de educação infantil devem privilegiar o brincar, oferecendo condições adequadas para que as crianças brinquem.

Contudo, muitas instituições de educação infantil e, portanto, as professoras<sup>1</sup> que nelas atuam, não reconhecem o caráter substancial da brincadeira, colocando-a em segundo plano. Segundo Martins (2009), o brincar é marginalizado no cotidiano das escolas. Por consequência, o trabalho pedagógico não é planejado no sentido de oportunizar ricas possibilidades de brincadeira às crianças. A depreciação da brincadeira, nas creches e pré-escolas, revela a desconsideração da necessidade e do direito que as crianças têm de brincar, afetando-as negativamente.

Destarte, dependendo da concepção de brincadeira, da legitimidade que lhe é dada, as vivências brincantes das crianças são enriquecidas ou empobrecidas. Nessa perspectiva, Martins (2009, p. 16) afirma que "o não reconhecimento da importância do brincar prejudica a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas instituições de educação".

Durante meu percurso no curso de Pedagogia, identifiquei-me com a Educação Infantil. Quando cursei as disciplinas voltadas para essa etapa da educação, fiquei desejosa de aprender sobre o universo infantil, especialmente sobre a brincadeira. A curiosidade e o interesse pelo brincar foram potencializados quando participei da monitoria do Programa de Iniciação à Docência (PID), exercendo atividades junto às disciplinas de Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil. Nessas vivências, enquanto aluna e monitora, uma contradição me chamou atenção, deixando-me inquieta: apesar de ser imprescindível para a formação holística das crianças, a brincadeira é, muitas vezes, desvalorizada nas escolas de Educação Infantil. Tal desvalorização, conforme foi possível perceber nos estudos sobre o tema, está relacionada à falta de consideração da importância do brincar.

Assim, considerando que as professoras interagem diretamente com as crianças, influenciando substancialmente em sua aprendizagem e desenvolvimento, decidi fazer minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a percepção docente acerca da brincadeira.

Posto isso, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar a concepção de professoras de creche e pré-escola, da rede municipal de ensino de Fortaleza, acerca da brincadeira. É importante salientar que escolhi realizar a pesquisa em uma instituição municipal porque considero essencial lutar pela visibilidade e pela qualidade da educação pública. Para alcançar

---

<sup>1</sup> Este substantivo, em sua forma feminina, é usado no presente trabalho porque a docência na Educação Infantil é exercida, majoritariamente, por mulheres. Porém, importa salientar que tanto mulheres quanto homens devem atuar nessa área.

o objetivo geral supracitado, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: a) conhecer o papel que as docentes de creche e pré-escola atribuem à brincadeira, b) averiguar como as docentes percebem a relação entre a criança e a brincadeira e c) descrever as condutas das docentes frente à brincadeira das crianças.

Levando em conta a necessidade de combater a descredibilidade com a qual a brincadeira é, muitas vezes, vista e tratada nas creches e pré-escolas, de modo a impulsionar sua valorização, é relevante atentar-se para a percepção que as professoras de Educação Infantil possuem acerca do brincar. A presente investigação contribui para que as docentes possam reavaliar e redefinir, se necessário, sua concepção de brincadeira, imprimindo-lhe um lugar privilegiado em sua práxis pedagógica.

A pesquisa, que é de natureza qualitativa e caracterizada como um estudo de caso, foi realizada mediante a utilização de três instrumentos de coleta de dados, a saber, a observação, o registro no diário de campo e a entrevista semiestruturada.

Quanto à organização, o trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, trazendo a definição de brincadeira; a perspectiva de Lev Vigotski sobre a brincadeira; a brincadeira na formação das professoras de Educação Infantil; e a brincadeira na práxis pedagógica das professoras de Educação Infantil. O segundo capítulo, por sua vez, trata da metodologia usada na pesquisa. Já o terceiro capítulo traz os resultados obtidos e a análise deles. Por fim, são expostas as considerações finais, referências bibliográficas e apêndice.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda o embasamento teórico do presente trabalho, versando sobre a definição de brincadeira; a brincadeira na perspectiva de Vigotski; e a brincadeira na formação e na práxis pedagógica das professoras de Educação Infantil. A partir disso, o capítulo evidencia a importância da brincadeira na Educação Infantil, bem como a influência da visão de brincadeira da professora dessa área na qualidade do brincar.

### 2.1 A definição de brincadeira

A princípio, é preciso entender o significado do termo "brincadeira", visto que essa experiência tem peculiaridades que devem ser compreendidas, a fim de não a confundir com outros tipos de atividade.

Conceituar brincadeira é um desafio. Martins (2009) afirma que “diversos estudiosos que elegeram esse tema como objeto de estudo se referiram à impossibilidade de definição do termo” (p. 20). A autora diz que se aproximar do significado de brincadeira implica em investigar suas características, sendo que a análise das visões de diversos teóricos sobre a temática permite pontuar como seus principais atributos: a presença de espontaneidade; a ausência de fins utilitários; a predominância da alegria, do bem-estar e do prazer; a relação com a realidade e possibilidade de transformá-la; e a existência de regras próprias (ibidem).

A brincadeira é uma atividade espontânea, uma vez que as crianças participam de forma ativa, desejosa e significativa, anunciando seus interesses e curiosidades, demonstrando estarem envolvidas no ato de brincar. Ao trazer as ideias de Jean Piaget acerca da brincadeira, Tizuko Kishimoto destaca que ele a considera como comportamento espontâneo, que a criança adota por vontade própria e pela satisfação vivida enquanto brinca (KISHIMOTO, 2001). Dessa forma, a espontaneidade das crianças durante a brincadeira evidencia que o prazer é um sentimento que se faz presente, majoritariamente, nela. Contudo, emoções negativas e insatisfações também a permeiam. Segundo Vigotski (1991), o prazer, por si só, não caracteriza a brincadeira, sendo uma das razões disso o fato de que, às vezes, dependendo de seu resultado, pode existir ou não satisfação.

A brincadeira possui um fim em si mesma. Ao brincar, a criança não pensa ou age em prol da realização de um objetivo, do alcance de um produto. Ao contrário, as motivações de seus pensamentos e ações estão na própria brincadeira. Nesse viés, Brougère (1995) afirma que a origem da brincadeira não está atrelada a obrigações, ao cumprimento de metas, à busca por resultados.

Para que uma atividade seja considerada brincadeira, é necessário que a criança assuma o protagonismo, fazendo escolhas e tomando decisões. Logo, importa diferenciar a brincadeira do jogo pedagógico. Na primeira, a centralidade das crianças é reconhecida. No segundo, em contrapartida, o adulto é o sujeito principal, exercendo o controle sobre as crianças. Referindo-se à distinção entre as duas atividades, Brougère diz que:

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, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (BROUGÈRE, 1995, p. 96-97).

Desse modo, a brincadeira difere do jogo pedagógico. Ainda que este seja importante para o processo de aprendizagem, configurando-se como uma ferramenta por meio da qual a professora pode fomentar uma relação mais criativa e dinâmica com o conhecimento, não substitui aquela, que é uma das principais linguagens das crianças. Importa enfatizar, desde já, que observar as crianças brincando é uma maneira extremamente eficaz de conhecê-las, e planejar o tempo, os espaços e os materiais com a finalidade de assegurar-lhes a brincadeira se configura em uma estratégia eficiente na promoção do seu desenvolvimento. A brincadeira e o jogo pedagógico são experiências essencialmente diferentes e igualmente necessárias à rotina das crianças (MARTINS, 2009).

Outra característica da brincadeira é a não literalidade entre realidade e fantasia. Kishimoto (2001) esclarece que, na brincadeira, os sentidos que são atribuídos usualmente aos objetos físicos e às situações sociais adquirem novas significações. Brincando, a criança traz suas vivências diárias, os elementos do contexto social e cultural no qual está inserida, concomitantemente, não se restringe a eles, modificando-o através da imaginação e da fantasia. Para Martins (2009, p. 22), “[...] enquanto brinca, a criança considera dados do cotidiano, ao mesmo tempo em que não se submete a ele, construindo, na brincadeira, uma outra realidade”.

As regras, sempre presentes na brincadeira, provêm do real, sendo aprendidas pelas crianças em suas interações com o ambiente e com as pessoas que as rodeiam. Sejam implícitas ou explícitas, as regras fundamentam as condutas das crianças no brincar, integrando-as ao coletivo e mantendo-as motivadas, de maneira que, segundo Vigotski (1991), cumpri-las se torna prazeroso.

## **2.2 A brincadeira na perspectiva de Lev Vigotski**

Lev Semionovitch Vigotski nasceu no ano de 1896, na cidade de Orsha, localizada na Bielorrússia. Formou-se em direito, além de ter estudado filosofia, literatura, história e psicologia. Vigotski procurou compreender a gênese do conhecimento humano, defendendo que sua construção ocorre por meio das relações sociais, da interação com o meio. Apesar de ter morrido precocemente, em 1934, deixou importantes contribuições teóricas, sendo os estudos sobre a brincadeira uma delas.

Antes de adentrar à visão de Vigotski acerca da brincadeira, é importante salientar que a análise a ser feita no presente trabalho baseia-se, majoritariamente, na publicação do referido autor intitulada “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, traduzida pela pesquisadora Zoia Prestes, publicada em 2008.

Na perspectiva de Vigotski (2008), é errôneo dizer que a satisfação é uma característica que define a brincadeira, tendo em vista dois motivos: outras experiências proporcionam mais satisfação às crianças, como chupar chupeta, e algumas experiências não são satisfatórias, como aquelas nas quais elas competem e não vencem. Isto é, a criança, na brincadeira, também lida com tristezas, raivas e frustrações, conhecendo e aprendendo a gerenciar seus sentimentos.

Ao criticar o princípio da satisfação, Vigotski afirma que a brincadeira deve ser analisada mediante a compreensão das necessidades das crianças. Ao longo do desenvolvimento, as formas de pensar, agir e sentir das crianças vão se modificando, propiciando o surgimento de novas motivações, interesses, desejos. “O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Assim, quando passa a vivenciar necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, a criança tende a buscar a realização instantânea de suas vontades, sendo que a brincadeira, “[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (ibidem, p. 25). Desse modo, a brincadeira é o meio pelo qual a criança satisfaz necessidades que não poderiam ser atendidas na realidade, tornando possível a concretização de suas ideias e ampliando suas oportunidades de ação.

A situação imaginária, para o autor, é um elemento intrínseco à brincadeira. A aquisição da capacidade de criar uma situação imaginária representa um salto deveras importante no desenvolvimento infantil, evidenciando a mudança da ação da criança sobre o mundo, visto que ela deixa de agir baseada no campo da percepção e passa a agir fundamentada no campo dos significados. Logo, ao criar uma situação imaginária, na brincadeira, a criança não se limita ao que enxerga, à visão imediata, imergindo e fazendo uso das representações. “A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 2008, p 30).

Brincando, a criança ressignifica o sentido dos objetos com os quais interage e das ações que observa e vivencia no dia a dia, distanciando-se da realidade. Todavia, suas condutas, durante a brincadeira, revelam, também, aproximação com o real. O autor (ibidem, p. 32) entende que, ao brincar, “[...] a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais”.

Desse modo, a brincadeira estimula a imaginação e a criatividade das crianças, explicitando suas formas peculiares de ser e estar no mundo, assim como promove a inserção delas na cultura, fazendo com que se apropriem do ambiente sociocultural em que vivem. Para Cerisara (2002), a interligação constante entre fantasia e realidade denota a contradição e a complexidade presentes na brincadeira.

Além de uma situação imaginária, Vigotski (2008) defende que as regras constituem outra característica essencial da brincadeira. O comportamento da criança, no brincar, é baseado em regras, obedecendo, portanto, a padrões construídos socialmente. Nesse sentido, ele defende que a liberdade das crianças na brincadeira é ilusória.

No brincar, as regras constituem um elo e um compromisso entre as crianças, representando acordos firmados, limites e possibilidades estabelecidos para a brincadeira. Logo, seguir as regras é primordial para entrar e se manter na brincadeira, de modo que “o fato de um dos participantes da brincadeira desconsiderar alguma regra, desmancha a brincadeira” (MARTINS, 2009, p. 22). Respeitar as regras é, para as crianças, uma tarefa difícil, haja vista que requer o controle de suas vontades individuais e de sua impulsividade, ao mesmo tempo em que é prazeroso agir em prol da realização de interesses coletivos. Vigotski (2008), nessa linha de raciocínio, diz que o domínio dos desejos imediatos e a obediência às regras no brincar conduzem a criança ao ápice da satisfação, e, paralelamente, favorece o seu desenvolvimento moral.

Sendo assim, as crianças, na brincadeira, interagem continuamente, entrando em contato com diversos pontos de vista e tomando decisões em conjunto. Ademais, aprendem a estabelecer relações harmoniosas com as regras, cumprindo-as por desejo próprio, entendendo-as como necessárias para o convívio social, adotando-as como um valor segundo o qual devem basear suas condutas.

Segundo Vigotski, todas as brincadeiras envolvem tanto uma situação imaginária, quanto regras. No brincar, esses aspectos são indissociáveis. Para o autor (ibidem, p. 28), “[...] exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária”. Apesar de o brincar conter situação imaginária e regras, uma delas irá prevalecer em relação à

outra em algumas brincadeiras. “O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca a evolução da brincadeira infantil” (ibidem).

Portanto, Vigotski traz importantes contribuições a respeito da brincadeira infantil, evidenciando a imprescindibilidade dela para a formação das crianças. Em seu entendimento, o brincar “[...] é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). A análise de sua perspectiva acerca da brincadeira deixa claro que a criança, brincando, desenvolve-se cognitivamente, socialmente, afetivamente e moralmente. Assim, a brincadeira está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento integral das crianças. O estudo feito também explicita que na brincadeira, os comportamentos das crianças não estão pautados apenas nos conhecimentos consolidados, estando em diálogo com saberes a serem assimilados, aprendizagens futuras. Então, a influência da brincadeira sobre o desenvolvimento infantil é enorme.

### **2.3 A brincadeira na formação das professoras de Educação Infantil**

Conforme o exposto, a brincadeira é imprescindível para as crianças, trata-se de uma atividade indispensável para que elas se desenvolvam, aprendam e tenham uma infância de qualidade. Logo, o brincar deve permear a formação docente, especialmente na educação infantil.

A docência na educação infantil tem peculiaridades que precisam ser reconhecidas e valorizadas, dentre elas, a primazia dada à brincadeira, que é um dos pilares dessa etapa da educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), a brincadeira, juntamente com as interações, deve nortear as práticas pedagógicas que compreendem a proposta curricular desse segmento da educação. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI (BRASIL, 2017), elaborada com base nas DCNEI (BRASIL, 2009), considera, de igual modo, a brincadeira como um eixo estruturante das práticas da primeira etapa da educação básica. É importante enfatizar, também, que o referido documento afirma que o brincar constitui um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Conforme estes documentos legais, assim, a brincadeira é um componente que orienta o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil.

Outrossim, a importância do brincar é anunciada pelas próprias crianças, as quais o tem como atividade sublime e séria. Diversas pesquisas que deram voz às crianças constataram o valor que elas atribuem à brincadeira (CRUZ, 2002; ANDRADE, 2007; CRUZ e CRUZ, 2015). Considerando que, na educação infantil, as crianças são o centro do planejamento curricular



(BRASIL, 2009), as escolas e, portanto, as professoras, devem se atentar para a relevância que elas conferem à brincadeira, escutando suas crenças e demandas referentes àquela, bem como baseando as práticas pedagógicas nessa escuta.

Diante disso, a brincadeira deve ocupar um lugar privilegiado na formação das professoras da primeira etapa da Educação Básica, de forma a ser estimulada e valorizada no cotidiano das creches e pré-escolas.

É de suma importância que as docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, tenham contatos com o brincar, construindo saberes teóricos e vivenciando-o na prática. Segundo Kishimoto (2001, p. 244), “as formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”. Destarte, para que tenham clareza acerca da imprescindibilidade da brincadeira, as professoras precisam não só tê-la como objeto de estudo, mas também resgatar e/ou ter experiências com ela.

Tendo consciência do papel significativo que o brincar desempenha na vida das crianças, as docentes se tornam incentivadoras e parceiras de suas brincadeiras, demonstrando sensibilidade, compreensão e respeito às suas vivências brincantes. Então, importa ressaltar que “uma formação de qualidade [...] é fundamental para que a brincadeira seja vivenciada de maneira rica na escola” (MARTINS, 2009, p. 82).

Em contrapartida, inserir e valorizar a brincadeira na formação das professoras de educação infantil ainda é um desafio. Embora seja deveras essencial para o desenvolvimento holístico das crianças, o brincar, muitas vezes, não é considerado uma atividade significativa, não tem sua importância reconhecida nos cursos de formação dessa etapa da educação. Por exemplo, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC), o tema brincar não está presente na ementa, ficando a cargo de cada docente trabalhá-lo. Nesse curso, há apenas uma disciplina optativa que trata da brincadeira.

Nas civilizações grega e romana, o brincar estava atrelado à recreação (KISHIMOTO, 2001). De forma análoga, na atual sociedade capitalista, que atribui demasiado valor à produtividade, à eficiência e aos resultados, a brincadeira parece ir na contramão, já que ela é, normalmente, vista e tratada apenas como entretenimento, como divertimento. Nessa perspectiva, a brincadeira não é valorizada socialmente.

Nesse contexto, a inclusão da brincadeira, na formação das professoras, é encarada, não raramente, como um investimento irrelevante. Conforme Lombardi (2005, p. 55), “a dificuldade de introduzir o lúdico nos currículos de formação de professores parece estar ligada a uma visão assumida em consequência de uma generalização apressada”. O sistema capitalista

impõe um estilo de vida extremamente utilitarista, baseado na procura exacerbada e desenfreada por rendimento e lucro, estando ligado à construção social da ideia de que brincar implica em perder tempo, haja vista sua associação ao lazer.

Na educação infantil, a lógica capitalista também se faz presente, de maneira que assegurar um lugar de destaque para a brincadeira na formação das professoras dessa etapa da educação não é uma tarefa fácil. Em muitas escolas desse segmento, tem-se uma educação fundamentada na escolarização, havendo a preocupação com o ensino de conteúdo. Nesse cenário, o brincar é desqualificado, sendo colocado numa posição secundária no cotidiano das crianças nas escolas. Martins (2009, p. 69) diz que a maioria dos adultos enxerga a brincadeira como "[...] uma atividade a que a criança deve ter direito após realizar suas tarefas escolares [...]". A desimportância conferida à brincadeira, em muitas creches e pré-escolas, revela a existência de deficiências na formação. Neitzel (2012) pontua que a falta de reconhecimento do caráter elementar da brincadeira nas práticas pedagógicas da educação infantil decorre do pouco investimento dos cursos de formação na promoção de estudos que manifestem a importância do brincar.

A prescindibilidade da brincadeira na formação das professoras de educação infantil é reflexo, também, do adultocentrismo da nossa sociedade, caracterizada por uma supervalorização do adulto em detrimento da criança. Os adultos, ao estarem no cerne da vida social, ditam os comportamentos desejáveis e aceitáveis, silenciando e subordinando as crianças aos seus ideais e vontades. Sendo assim, a entrada do público infantil no mundo adulto é imposta, aligeirada. Logo, as crianças e seus modos peculiares de ser e estar no e com o mundo não são levados em consideração.

Na óptica do adulto, a brincadeira, deveras relevante para as crianças, não se configura, na maioria das vezes, como substancial. Essa visão se estende às professoras de educação infantil, sendo reflexo da descredibilização do brincar nos cursos de formação. A desvalorização da brincadeira, nesses cursos, dificulta a construção de relações sólidas entre as docentes e o brincar, fato que influencia no trabalho pedagógico.

A respeito do impacto do adultocentrismo no lugar ocupado pela brincadeira nos cursos de formação das professoras da primeira etapa da Educação Básica, Martins (2009, p. 80) afirma:

Sem ter a criança, com suas características, necessidades e interesses, como base, esses cursos não dão à brincadeira o espaço e o status que ela merece. Se o foco não é a criança e o seu desenvolvimento pleno, mas o futuro adulto, a quem o brincar parece desnecessário, a brincadeira é pouco valorizada. Isso se dá nos cursos de formação e, conseqüentemente, nas práticas de educação infantil.

Portanto, a discussão empreendida evidencia a importância da brincadeira na formação das professoras de educação infantil, assim como as dificuldades que perpassam sua plena introdução e valorização nos cursos de formação. Tendo em vista que a brincadeira é primordial para as crianças, e que cabe à professora mediar as relações entre elas e o mundo (VIGOTSKI, 1991), podendo ampliar as possibilidades e a qualidade do brincar; é preciso que haja o enfrentamento e a superação dos desafios existentes na inserção da brincadeira nos cursos de formação, tornando possível sua inclusão e apreciação nas escolas de educação infantil.

#### **2.4 A brincadeira na práxis pedagógica das professoras de Educação Infantil**

O lugar importante que a brincadeira deve ter na docência na educação infantil aponta não só a necessidade de se atentar para a formação das professoras dessa etapa da educação, mas também para as suas práxis pedagógica.

A práxis pedagógica representa a relação dialética entre teoria e prática. Esta relação é essencial para a docência, pois leva a professora a pensar sobre as teorias que fundamentam suas práticas, a analisar se elas estão em harmonia ou desarmonia, a identificar se é preciso modificá-las. Assim, a ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos sinaliza a amplitude e a complexidade do trabalho docente. Caldeira e Zaidan (2013, p. 22-23), compreendem que:

[...] a práxis pedagógica não somente expressa a ação docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois ao exercer a docência, de acordo com suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer.

Na práxis pedagógica da professora de educação infantil, a brincadeira deve ocupar um lugar privilegiado, constituindo-se em objeto de planejamento, bem como em práticas. Para estruturar o brincar, no dia a dia, a docente precisa ter conhecimentos teóricos sobre ele, estar aberto a construir e desconstruir ideias, valores e atitudes, fazer escolhas. Dessa maneira, o planejamento “[...] é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p. 177), sendo imprescindível para que a brincadeira seja vivenciada de forma potente na prática. Então, a professora precisa ter clareza de que não basta garantir que o brincar faça parte do cotidiano das crianças, é necessário organizar amplas, significativas e ricas possibilidades de brincadeira. Não obstante, a importância da brincadeira não é, muitas vezes, reconhecida na práxis pedagógica das docentes da primeira etapa da Educação Básica.

Cabe à professora de educação infantil, em seu exercício docente, observar as brincadeiras das crianças. Tal observação deve ser atenta, reflexiva e crítica. Observando, é

possível conhecer mais profundamente as crianças, aprender sobre o brincar. Segundo Pereira (2009, p. 1), observar as brincadeiras infantis nos ajuda a “compreender as crianças e os processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na atividade do brincar”. Posto isso, a observação do brincar é essencial à docência, sendo, importa frisar, base para a escuta e o registro das crianças nos momentos de brincadeira.

A escuta das crianças, durante o brincar, é substancial. Brincando, elas exprimem, de diversas formas, seus pensamentos, sentimentos, vontades e interesses, sendo de suma importância que a docente esteja aberta para ouvi-las. “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer” (RINALDI, 1995, p. 122 apud OSTETTO, 2000). Logo, é preciso que as professoras tenham uma escuta sensível, atentando-se para as expressões verbais e não verbais das crianças durante as brincadeiras, isto é, para as suas múltiplas linguagens.

O registro das brincadeiras também deve ser encarado como elementar. Maihack (2012), ao falar sobre a imprescindibilidade de refletir acerca da relação entre as docentes e o brincar, diz que o ato de registrar as brincadeiras individuais e coletivas das crianças precisa estar incluído nessa relação. Os registros das crianças brincando descortinam suas formas únicas de conhecer, criar, investigar, explorar, de maneira que “cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 122). Então, no momento de registrar - por meio de textos, fotos, vídeos etc. - é importante que a professora demonstre atenção e sensibilidade, apreendendo as singularidades das crianças e de seus modos de brincar. Todavia, os registros, por si só, não bastam, eles devem ser instrumento de reflexão, análise, revisão e aprimoramento do trabalho docente no tocante ao brincar, propiciando, tanto às professoras como às famílias, a construção de novos jeitos de enxergar e se relacionar com a brincadeira.

Em vista disso, é vital que as professoras tenham o hábito de observar as crianças brincando. No entanto, as docentes, muitas vezes, não veem a observação do brincar como uma ferramenta necessária ao trabalho pedagógico. Numa pesquisa, que buscou analisar a participação das crianças e da professora na constituição da brincadeira na etapa da Educação Infantil, Martins (2009) constatou que a docente investigada observa, esporadicamente, as brincadeiras das crianças, parecendo não considerar importante contemplá-las enquanto brincam.

Ademais, as professoras têm a função de planejar o tempo, os espaços e os materiais para o brincar. Nas escolas de educação infantil, é indispensável que haja organização do tempo para o brincar. Segundo Barbosa e Fochi (2015), brincar requer tempo, e não significa perder tempo, significa ganhar. As crianças precisam de tempo para iniciar e terminar as brincadeiras,

para vivenciar ativa e completamente a experiência de brincar. A necessidade de haver tempo significativo para o brincar, nas escolas, é referida pelas próprias crianças. Andrade (2007), em um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado em Fortaleza, verificou a vontade das crianças de existir, na rotina da escola, mais tempo designado à brincadeira.

Porém, nas creches e pré-escolas, o tempo destinado para a brincadeira é limitado. A investigação de Andrade (2007) denunciou que, na sala de referência, local em que as crianças passam um extenso período de tempo, este é raramente utilizado para o brincar, salvo quando as professoras estão ocupadas ou quando têm o intuito de acalmá-las. Nesses casos, fica evidente que o tempo não é designado para a brincadeira em si, mas para usá-la com o objetivo de entreter ou disciplinar as crianças. Conforme indicam pesquisas que tratam da presença da brincadeira no cotidiano das escolas de educação infantil, o tempo que as crianças têm para, de fato, brincar, restringe-se ao horário do recreio (MARTINS, 2009; CRUZ; CRUZ, 2015).

No que se refere aos espaços, é de crucial importância que eles sejam planejados pelas docentes, de maneira a favorecer as brincadeiras. Conforme Santos (2017, p. 243), “a organização dos espaços constitui um dos fatores preponderantes para a garantia do brincar na educação infantil”. Nas escolas desse segmento, as crianças devem ser convidadas, incentivadas e desafiadas a brincar; e isso somente é possível em um “[...] espaço que seja organizado de forma intencional e que promova a brincadeira” (TOMAZ, 2012, p. 9). Em espaços amplos, seguros, acolhedores, atrativos e variados, as crianças se sentem mais motivadas a brincar. Posto isso, as professoras devem oportunizar espaços estrutural e esteticamente potentes para as brincadeiras, nos quais as crianças possam criar, fantasiar, explorar, fazer descobertas.

No entanto, a realidade das escolas de Educação Infantil evidencia que as docentes nem sempre estruturam os espaços no sentido de potencializar o brincar. A pesquisa de Martins (2009) revelou que o espaço da sala de referência estava organizado pela professora de forma a não ser vivenciado, limitando as brincadeiras das crianças.

Os materiais, que são de suma necessidade para o brincar, também devem integrar o planejamento docente. Na organização do cotidiano, a professora precisa ter atenção quanto ao brinquedo, que é um material importante para a constituição da brincadeira. Kishimoto (2001), afirma que o brinquedo é a base da brincadeira, sendo, portanto, fundamental para impulsionar a imaginação das crianças.

Os brinquedos devem enriquecer as brincadeiras, sendo numerosos, seguros, acessíveis, representativos e diversificados, instigando a curiosidade e a criatividade das crianças. Em muitas instituições de educação infantil, contudo, os brinquedos são escassos e empobrecidos. Cruz (2002), em investigação feita numa creche comunitária, localizada na cidade de Fortaleza,

identificou o desejo das crianças de ficarem em casa para poder brincar, especialmente as que têm acesso a brinquedos no âmbito familiar. Esse cenário reflete a inexistência, na creche, de brinquedos em quantidade e qualidade adequadas.

Importa salientar que os brinquedos estão inseridos em um contexto sociocultural, sendo reflexo deste. Então, os brinquedos não são objetos neutros. A professora deve, assim, analisar quais brinquedos devem ser ofertados às crianças, fazendo uma escolha sensível, cuidadosa, responsável e crítica. A respeito da seleção de brinquedos para o brincar, Kishimoto (2010, p. 2) diz:

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais.

Entretanto, o brinquedo não é o único material que deve ser usado na brincadeira. Para Tonucci (2008, apud BARBOSA E FOCHI, 2015), material pode ser concebido como “tudo aquilo com que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir”. A visão do autor permite depreender que, ao estruturar os materiais para o brincar, a professora deve se atentar para as múltiplas possibilidades de exploração oferecidas pelo ambiente. Na brincadeira, as crianças fazem com que todos os materiais se tornem brincáveis, e a docente deve considerar, valorizar e estimular essa competência. À vista disso, diversos materiais devem ser disponibilizados rotineiramente às crianças, de forma que elas tenham liberdade e autonomia para explorá-los. Desse modo, é preciso que as professoras considerem os materiais em sua amplitude, a fim de incrementar as experiências brincantes das crianças.

Portanto, a professora da primeira etapa da educação básica deve reconhecer e focar a brincadeira em sua práxis pedagógica. Quando o brincar é planejado pelas docentes, o desenvolvimento das crianças é beneficiado. Porém, em muitas escolas de educação infantil, conforme exposto neste trabalho, a brincadeira é desvalorizada, de forma que as crianças não são observadas enquanto brincam, não têm tempo, espaços e materiais adequados para brincar. Para transformar essa realidade, faz-se mister que as professoras de educação infantil repensem e reestruturem sua práxis pedagógica, com a finalidade de assegurar às crianças o direito de brincar.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste trabalho, temos como objetivo geral analisar a concepção de professoras de creche e pré-escola acerca da brincadeira, e como objetivos específicos: a) conhecer o papel que estas docentes atribuem à brincadeira, b) averiguar como elas percebem a relação entre a criança e a brincadeira e c) descrever as condutas delas frente à brincadeira das crianças. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois o alcance desses objetivos requer uma investigação subjetiva, minuciosa e profunda. Segundo Gil (1999), o uso da abordagem qualitativa promove o aprofundamento das questões e das relações envolvidas no fenômeno estudado.

Na pesquisa qualitativa, o foco é o sujeito e seu contexto de vida. As pessoas e o ambiente no qual estão inseridas são estudados em sua amplitude e complexidade, de forma que "todos os dados da realidade são importantes" (OLIVEIRA, 2011, p. 25). Logo, nosso objeto de estudo demanda um olhar e uma escuta atenta, sensível e crítica das professoras e do cotidiano delas na educação infantil, enfocando suas formas peculiares de enxergar e tratar a brincadeira. Assim, há a consideração das singularidades, das vozes, das vivências diárias dos sujeitos participantes. Portanto, a abordagem qualitativa valoriza os processos vividos e os significados que as pessoas atribuem aos fatos, situações e acontecimentos (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, encontra-se o estudo de caso, que foi usado no presente trabalho, tendo em vista que a investigação está centrada na concepção que algumas professoras de Educação Infantil têm sobre o brincar, havendo o enfoque em tal concepção. De acordo com Stake (1999), no estudo de caso há ênfase, sobretudo, em um caso particular.

#### **3.1 A instituição, os agrupamentos e os sujeitos pesquisados**

A pesquisa de campo foi realizada durante duas semanas de junho de 2022, em um Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública de educação, localizado na cidade de Fortaleza.

No processo de seleção do lócus da investigação, demos prioridade para as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, haja vista que acreditamos no poder da escola pública, bem como no desenvolvimento de pesquisas no seu âmbito, dada a importância de evidenciar suas potencialidades, limitações e desafios, contribuindo para a melhoria de sua qualidade. Dessa forma, optamos pelo CEI Cuidar e Educar, codinome usado para assegurar o

anonimato da instituição, localizada num bairro no qual há condições relativamente adequadas de infraestrutura e segurança e que tem como clientela famílias de classe média e popular.

A escolha dessa instituição foi influenciada por dois fatores: o fato de localizar-se próximo à residência da pesquisadora, facilitando a locomoção diária, otimizando o tempo, e a receptividade da coordenadora do CEI, que, desde o primeiro contato, concedeu permissão para realizar a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante dizer que antes de assinar o termo, a coordenadora foi informada sobre os objetivos e a metodologia da investigação, deixando claro quais eram as metas e os caminhos que percorreríamos para alcançá-las.

Com frequência, no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, não há uma educação escolarizante, enquanto que no trabalho com as crianças de 4 e 5 anos, predomina uma educação de cunho escolar, havendo preocupação com o ensino de conteúdo (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Em decorrência disso, o brincar, muitas vezes, está mais presente na creche do que na pré-escola, fato que nos chama atenção e nos traz inquietação. Sendo assim, escolhemos analisar os contextos de creche e pré-escola, abordando as especificidades de ambas as realidades.

Em uma conversa com a coordenadora, expusemos que gostaríamos de realizar o trabalho numa turma de creche e numa turma de pré-escola, e ela concordou de imediato, indicando que deveríamos investigar os agrupamentos de infantil I e infantil IV. No CEI Cuidar e Educar, existe apenas um agrupamento de infantil I, então, já ficou definida a primeira turma a ser analisada. Tal agrupamento é do período integral, mas a análise se deu apenas no turno vespertino. No que diz respeito ao infantil IV, há quatro agrupamentos: dois no período da manhã e dois no período da tarde. Então, a coordenadora nos direcionou para uma turma do turno da tarde, ficando definido o segundo agrupamento a ser investigado. Salientamos que o trabalho ocorreu no turno vespertino, nos dois agrupamentos, em virtude da indisponibilidade de tempo da pesquisadora pela manhã.

Tanto na turma de infantil I quanto na de infantil IV, haviam duas docentes, a Professora Regente A (PR-A) e a Professora Regente B (PR-B). Fomos apresentadas às professoras, que ficaram cientes da pesquisa que estávamos desenvolvendo. Assim, conversamos com as docentes, falando sobre a investigação de forma mais esmiuçada. As duas professoras de cada agrupamento aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3.2 Percurso metodológico**



Para construir os dados da pesquisa, utilizamos a observação, o registro no diário de campo e a entrevista semiestruturada, instrumentos que foram imprescindíveis para executá-la, possibilitando o alcance efetivo dos objetivos propostos.

Nas duas semanas em que foi feita a pesquisa, uma foi dedicada à observação da turma de infantil I e a outra à observação da turma de infantil IV. Por meio das observações, pudemos não só contemplar a brincadeira no trabalho pedagógico das professoras participantes e no cotidiano das turmas analisadas, como também estudar sobre o que havíamos observado. Lakatos e Marconi (2003, p. 190) afirmam que observar "não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar". Através da observação, tivemos a oportunidade de nos aproximar do contexto e dos sujeitos da pesquisa, conhecendo-os mais profunda e intimamente, pois a observação impulsiona o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade investigada (ibidem).

Os registros no diário de campo foram realizados durante as observações, trazendo as singularidades do cotidiano das professoras e das crianças dos dois agrupamentos analisados. A escrita dos registros se deu mediante o que foi observado e sentido nos contatos e nos diálogos com as docentes e as suas turmas, modificando-se na medida em que a pesquisa foi sendo feita. No diário de campo, "[...] são escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, etc." (MINAYO, 2014, p. 295).

As entrevistas foram feitas com três docentes, pois a PR-B de creche, da turma de infantil I, apesar de ter assinado o Termo de Consentimento, apresentou resistência e não aceitou ser entrevistada. Devido à rotina corrida das professoras, realizamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de tempo delas. Assim sendo, a entrevista com a PR-A de creche ocorreu no penúltimo dia em que estávamos acompanhando a turma; já as entrevistas com a PR-A e a PR-B de pré-escola, da turma de infantil IV, se deram, respectivamente, no último e no antepenúltimo dia de observação. A entrevista com a docente do infantil I aconteceu na sala das professoras, num dia em que ela deveria estar na sala de referência, porém, precisou resolver questões referentes ao fim do semestre. Com as docentes do infantil IV, as entrevistas se deram na própria sala de referência.

As entrevistas têm um roteiro previamente estruturado, o qual está fundamentado nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa. Nele, há perguntas sobre os perfis das professoras (idades; formação; relação com a Educação e tempo de atuação na área; tempo de exercício da docência e tempo de atuação como docente especificamente na Educação Infantil);

conhecimentos referentes a essa área; e visão acerca da brincadeira e o lugar desta em suas práticas pedagógicas. Assim, as entrevistas nos permitiram conhecer as professoras, bem como entender como a brincadeira é vista e tratada em seu exercício docente.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), "a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...]" (p. 195). As entrevistas evidenciaram a diversidade existente entre os pensamentos e crenças das professoras, sendo o formato semiestruturado da entrevista fundamental para acolher as singularidades das docentes. Segundo Oliveira (2011, p. 36), as entrevistas semiestruturadas "podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado". Embora as perguntas das entrevistas tenham sido planejadas, tendo um roteiro a ser seguido, fomos flexíveis no momento de entrevistar as docentes, adequando-nos às suas especificidades. Tivemos a preocupação de tornar as entrevistas leves e descontraídas, de forma que as professoras se sentissem confortavelmente convidadas a expor suas vivências e saberes, com liberdade para se expressar. Ao longo dos diálogos, buscamos ressaltar a indispensabilidade de suas falas, escutando-as atentamente, legitimando suas ideias e maneiras de se exprimir. Então, cada resposta obtida foi considerada, respeitada e valorizada.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

Tendo em mente a importância de conhecer os sujeitos pesquisados, iremos apresentar as docentes, utilizando codinomes para se referir a elas, com o intuito de preservar suas identidades. Considerando que as informações acerca dos perfis das docentes foram construídas por intermédio das entrevistas, a PR-B da turma de infantil I não será apresentada, já que, como exposto, ela recusou-se a participar desta etapa do trabalho.

A professora Renata, de 52 anos, formou-se em Pedagogia, no ano de 2011, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e fez pós-graduação em gestão escolar e em educação infantil. Sua relação com a educação teve início aos 14 anos, quando alfabetizou crianças, jovens e adultos de uma região da periferia de Fortaleza, onde residia à época. Antes de cursar Pedagogia, fez o Curso Normal em Nível Médio, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Ela trabalha na educação há 30 anos, tempo em que exerce a docência. Desde 2009, atua somente na Educação Infantil. No CEI Cuidar e Educar, Renata é PR-A da turma de infantil I, ocupando o cargo de professora

substituta. Ela declarou que exercer a docência nessa turma foi uma escolha sua, pois gosta de acompanhar e contribuir para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês.

A professora Juliana tem 33 anos, fez graduação em Pedagogia na extinta Faculdade Kurios (FAK). Ela começou a trabalhar na área da educação em 2012, ano em que concluiu o curso e iniciou sua atuação como professora. Ela relata que quando teve oportunidade, deu início ao curso de Pedagogia, que não era sua primeira opção, mas se mostrou o caminho mais fácil a ser seguido para suprir suas necessidades financeiras. Na Educação Infantil, Juliana trabalha há 1 ano e 6 meses, sendo professora substituta do CEI estudado, atuando como PR-A de duas turmas de infantil IV, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. A docente não escolheu atuar neste agrupamento, afirmando que gostaria, na verdade, de trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Vanessa tem 41 anos. Assim como demais, ela é professora substituta do CEI Cuidar e Educar, sendo PR-B da turma de infantil IV. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Antes de iniciar o curso, Vanessa pesquisou sobre ele e se identificou. Sua relação com a educação teve início em 2000, quando começou o curso e passou a dar aulas particulares. Em 2005, concluiu a graduação, começando a exercer, de fato, a docência. Assim, Vanessa trabalha com educação há 22 anos, porém, atua como professora formada há 17 anos. A docente trabalha na Educação Infantil há 6 meses, tendo atuado, anteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ser professora dessa etapa da educação, mais especificamente do infantil IV, não foi uma escolha de Vanessa, que afirma que "caiu de paraquedas" nessa turma.

Merece destaque o fato de apenas uma das professoras se identificar com o trabalho na Educação Infantil, enquanto as outras duas possuem identificação com o Ensino Fundamental. Ademais, cabe enfatizar que todas as docentes referenciadas são substitutas, tendo sido submetidas a uma seleção pública, realizada pela prefeitura de Fortaleza, a qual se deu, em uma única etapa, por meio de uma prova objetiva. O vínculo que as professoras têm com o CEI é, portanto, temporário.

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo aborda a visão das professoras sobre a brincadeira na Educação Infantil. Apresentamos e discutimos os dados construídos a partir das entrevistas com as docentes, em que foram abordadas suas percepções sobre o papel da brincadeira e sobre a relação entre a criança e o brincar. Analisamos, também, os dados construídos a partir da observação das condutas dessas docentes diante da brincadeira das crianças de seu agrupamento.

### **4.1 O papel que a professora de creche atribui à brincadeira**

Antes de questionar a docente Renata, que é Professora Regente A (PR-A) da turma de infantil I, sobre o papel que ela atribui ao brincar, lhe foi perguntado qual é, em sua percepção, a função da escola e da Educação Infantil e, ainda, qual a sua concepção de brincadeira. As percepções e os saberes da docente acerca destas questões são fundamentais para entender o papel que ela confere à brincadeira.

Indagada sobre qual é a função da escola, a professora Renata afirmou que a escola deve, desde a mais tenra idade, "formar pessoas para a vida". Segundo ela, a instituição deve respeitar e valorizar os sujeitos enquanto seres que pensam e agem, contribuindo para que eles construam uma visão crítica acerca da realidade, podendo, assim, modificá-la. Acrescenta, ainda, que as instituições escolares não devem adestrar as pessoas, devem ser um mecanismo de mudança do real. Dessa forma, a docente acredita que a escola tem a função de formar sujeitos pensantes, críticos, questionadores, responsáveis, transformadores da ordem vigente. Além disso, defende que a formação cidadã deve ser o foco da escola, afirmando que o ensino de conteúdo é uma consequência e deve se dar no sentido de contribuir para a transformação social.

Quando questionada sobre qual acredita ser a função da educação infantil, Renata disse que essa etapa da educação deve propiciar, por meio das brincadeiras e das interações, o desenvolvimento holístico das crianças. Ao afirmar que a educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral das crianças, a professora demonstra reconhecer a função ampla, complexa e singular dessa área, a qual está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Somado a isso, a docente pontua que é por intermédio das brincadeiras e das interações que as crianças se desenvolvem integralmente, salientando a imprescindibilidade delas para a formação infantil, para a qualidade do trabalho desenvolvido na educação infantil, importância que é atestada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Ao ser perguntada sobre o que é brincadeira, essa docente, da turma de creche, afirmou que ela é uma forma de as crianças aprenderem e se desenvolverem. Para Renata, o brincar é importante para a formação integral das crianças. Continuando, a professora afirma que a brincadeira exerce um papel deveras significativo no desenvolvimento infantil. De acordo com seu entendimento, a criança, por meio do brincar, “aprende a desenvolver papéis, funções sociais, conhecendo, experimentando”, bem como compreende que a brincadeira “permite que a criança aprenda a se diferenciar do outro”. Dessa forma, a professora acredita que, brincando, a criança constrói sua identidade, se apropria do meio sociocultural no qual se encontra inserida e, ainda, defende que a brincadeira possibilita que a criança se desenvolva e aprenda de maneira alegre e prazerosa.

A imprescindibilidade da brincadeira no currículo da Educação Infantil é atestada pela professora Renata, que disse que o brincar, juntamente com as interações, é um eixo norteador do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da educação, conforme está posto nas DCNEI (BRASIL, 2009), bem como na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI (BRASIL, 2017). Portanto, ela compreende que a brincadeira é indispensável na primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe um papel demasiadamente importante.

#### **4.2 O papel que as professoras de pré-escola atribuem à brincadeira**

Assim como na entrevista com a professora de creche, procuramos, de antemão, conhecer as percepções das docentes de pré-escola, Juliana e Vanessa, Professora Regente A (PR-A) e Professora Regente B (PR-B), respectivamente, acerca da função da escola e da educação infantil, bem como suas concepções de brincadeira.

Para a professora Vanessa, a escola tem a função de educar os sujeitos. A docente Juliana também acredita que a escola deve educar as pessoas, porém frisa que esta instituição social deve promover o ensino de conteúdo. Sendo assim, ela demonstra entender que a escola precisa, em primeiro plano, oportunizar o ensino de conteúdo, devendo, portanto, ser enfatizado.

A professora Vanessa afirmou que a educação infantil tem mais a função de cuidar do que de ensinar conteúdo. Juliana, por sua vez, falou que essa etapa da educação tem a função de ensinar conteúdos através das brincadeiras. Inferimos, então, que as percepções das professoras revelam a desconsideração da identidade dessa etapa da educação. De acordo com as DCNEI, as creches e pré-escolas são estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009). A professora Vanessa, ao dizer que a Educação Infantil tem mais a função de cuidar, confere a essa etapa da educação um caráter

meramente assistencialista. Ao passo que, ao afirmar que a educação infantil tem a função de promover o ensino de conteúdos, a professora Juliana lhe confere um caráter escolar, e, o fato de a docente conceber a brincadeira como um meio a ser utilizado para oportunizar esse ensino às crianças, revela que ela não a apreende em suas singularidades.

Ambas as professoras disseram que a brincadeira consiste em uma forma de aprendizagem, sendo, segundo elas, importante para o ensino e a aprendizagem de conteúdo. Nessa perspectiva, as docentes da turma de infantil IV consideram que a brincadeira tem o papel de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem de conteúdo, tornando-os mais atrativos, inovadores e dinâmicos. Com isso, baseando o ensino de conteúdos no brincar, a aprendizagem infantil se torna mais proveitosa e eficaz. Então, Juliana e Vanessa consideram que, enquanto brincam, as crianças “assimilam” mais e melhor os conteúdos.

Essa percepção das professoras, acerca do papel do brincar, evidencia que não há, entre elas, conhecimento acerca do que caracteriza uma vivência como brincadeira, de maneira que a confundem com o jogo pedagógico. Martins (2009, p. 70) afirma que “algumas das características essenciais da brincadeira colocam limites ao seu uso enquanto estratégia de ensino-aprendizagem na escola”. A autora pontua que, apesar de comumente deixar as crianças mais interessadas, o jogo pedagógico é distinto da brincadeira, uma vez que nesta há imprevisibilidade, as crianças agem espontaneamente, já naquele o adulto define objetivos precisos, faz direcionamentos, toma decisões. Desse modo, diferente do jogo pedagógico, a brincadeira tem um fim em si mesma, não tendo assim um caráter utilitarista.

Questionadas sobre como acreditam que a brincadeira é vista no currículo da Educação Infantil, ambas as professoras do infantil IV disseram que ela é a base do currículo dessa área. Juliana afirmou que “o brincar é um ponto principal, principalmente na educação infantil, é um dos pilares desta”. E Vanessa falou “a brincadeira é o alicerce da educação infantil”. Contudo, apesar de alegarem a centralidade da brincadeira no currículo da primeira etapa da educação básica, as docentes, ao conferirem a ela o papel de facilitadora do ensino e da aprendizagem de conteúdo, parecem não reconhecerem suas características peculiares e, portanto, não a conceberem de fato como essencial.

#### **4.3 A percepção da professora de creche sobre a relação entre a criança e a brincadeira**

A professora Renata disse que as crianças enxergam a brincadeira como importante, que elas a atribuem um valor deveras significativo. Ainda sobre isso, acrescenta que as crianças “veem o momento de brincar como o mais importante na vida delas”, de forma que a brincadeira “é o próprio eu das crianças”.

As percepções de Renata sobre a vivência da brincadeira na escola e nas turmas analisadas, bem como sobre o papel docente no brincar, deixaram evidente que ela considera que a importância que as crianças conferem à brincadeira deve ser reconhecida e valorizada pelas escolas de Educação Infantil, pelas professoras dessa área, a fim de garantir a qualidade das vivências e experiências brincantes.

Segundo ela, busca-se, no Centro de Educação Infantil (CEI) Educar e Cuidar, fazer com que as brincadeiras aconteçam com base nas orientações das DCNEI (BRASIL, 2009), bem como da BNCC-EI (BRASIL, 2017). A docente afirmou que o CEI procura oportunizar brincadeiras em espaços amplos e ao ar livre, brinquedos não estruturados, a fim de que as crianças tenham acesso a diferentes contextos. Quando questionada se o brincar poderia acontecer de outra forma no CEI, Renata disse que melhorias são necessárias, reiterando que, nas formações promovidas pela instituição, a importância da brincadeira é enfatizada, de modo a conscientizar o corpo docente acerca da temática. Falou ainda que os espaços poderiam ser mais aproveitados pelas crianças, assim como frisou que os brinquedos não estruturados poderiam ser mais utilizados, pois os brinquedos estruturados ainda estão muito presentes no cotidiano das crianças.

Na rotina de sua turma, a docente Renata afirmou que as crianças são livres para brincar, de forma que as brincadeiras acontecem espontaneamente. Isso é fundamental, tendo em vista que “uma real situação de brincadeira pressupõe o envolvimento espontâneo da criança, e se ela não é livre para decidir se quer brincar, ela não irá brincar realmente” (MARTINS, 2009, p. 70). Renata acrescentou que as brincadeiras, na turma de infantil I, acontecem “com mais inteireza num espaço amplo e em contato com a natureza”. Assim, a professora percebe que o brincar é vivenciado pelas crianças de modo mais pleno quando há espaços amplos e espaços que oportunizam experiências ao ar livre, demonstrando estar atenta às crianças e às suas brincadeiras cotidianas. Na sua percepção, o brincar, no seu agrupamento, poderia acontecer de maneira mais rica se o CEI dispusesse de uma estrutura física mais adequada.

A PR-A do infantil I salienta o caráter elementar da brincadeira na educação infantil ao afirmar que ela deve ser objeto de planejamento docente, pois brincando as crianças aprendem e se desenvolvem. Assim, diz também que o planejamento nessa etapa da educação “precisa ser vivo e contemplar as necessidades das crianças”. Infere-se, dessa forma, que Renata entende que o centro do planejamento pedagógico deve ser a criança, bem como que esse planejamento deve ser flexível, deve ser aberto a mudanças. Sobre a professora de Educação Infantil, disse que ela “deve ter um olhar reflexivo e respeitoso, não deve conduzir as brincadeiras, deve ofertar espaços e materiais, mas deve deixar a criança explorar, incentivando”. Posto isso, a

docente assevera que cabe à professora assegurar o protagonismo das crianças, organizar contextos que favoreçam e estimulem o brincar, ideia característica do pensamento de Brougère (1995), para quem a professora deve estruturar ambientes que incentivem as brincadeiras, que convidem as crianças para brincar.

Questionada sobre por que acredita que as crianças brincam, a professora Renata levou em conta o ponto de vista infantil, afirmando que o desejo pela brincadeira surge porque, brincando, a criança se sente feliz. Assim sendo, a docente compreende que as crianças brincam pelo prazer de brincar, pela satisfação que a brincadeira lhes dá. Martins (2009) afirma que “[...] o prazer vivenciado através do brincar já explica o desejo de brincar, ou seja, brinca-se pelo prazer de brincar, a brincadeira tem um fim em si mesma” (p. 20). De modo semelhante, Renata entende que a importância da brincadeira está no próprio ato de brincar.

Portanto, é possível depreender que a professora de creche tem um olhar atento e sensível para a relação entre a criança e a brincadeira, considerando a perspectiva infantil, entendendo que a escola e o professor devem se atentar para a importância que as crianças conferem ao brincar, de forma a tornar o cotidiano rico em brincadeiras.

#### **4.4 As percepções das professoras de pré-escola sobre a relação entre a criança e a brincadeira**

A professora Juliana falou que as crianças concebem a brincadeira “como liberdade, como meio de serem livres”, que a consideram importante porque por meio dela conseguem “se soltar mais”. E Vanessa afirmou: “as crianças consideram o brincar muito importante, se eu deixar, elas brincam em todos os momentos”.

Porém, apesar de as docentes reconhecerem a importância que a brincadeira tem para as crianças, as suas concepções acerca do brincar na escola e, especificamente, no agrupamento em que trabalham, as percepções que possuem acerca da função do professor no brincar não evidenciaram a efetiva consideração dessa importância.

No CEI, segundo a professora Juliana, as brincadeiras acontecem no período da tarde, com restrições, uma vez que as crianças não podem acessar e explorar livremente os espaços externos, tendo em vista a exposição destes ao sol. Na rotina de sua turma, o brincar acontece “da forma que dá para fazer”, dando-se de maneira limitada. Juliana falou que a vivência do brincar, na turma, “poderia ser melhor, mas a estrutura da sala não ajuda, o acesso aos espaços externos é restrito, faltam brinquedos”. Sendo assim, a PR-A da turma de infantil IV atesta os contextos pouco favoráveis que as crianças do seu agrupamento possuem para brincar, os quais, em sua visão, são reflexos da estrutura física do CEI. Desse modo, ela parece acreditar que a



qualidade do brincar depende apenas das condições de infraestrutura da instituição, não se atentando para a influência que ela, enquanto professora, tem na promoção das brincadeiras no cotidiano.

A professora Vanessa disse que, no CEI, as crianças brincam muito. Segundo ela, as brincadeiras acontecem juntamente com o ensino de conteúdo. Nessa perspectiva, a docente expôs que, no cotidiano de sua turma, as brincadeiras estão unidas aos conteúdos, a fim de que as crianças aprendam com mais facilidade. Quando perguntamos se as brincadeiras poderiam acontecer de outro modo, tivemos uma resposta negativa. Desse jeito, a professora acredita que as crianças brincam efetivamente, que o brincar acontece de forma satisfatória; quando, na verdade, elas vivenciam o jogo pedagógico.

Para Juliana, a brincadeira “acaba sendo incluída” no planejamento docente, já que “se pensa numa vivência e numa forma de trabalhar tal vivência por meio da brincadeira”. No mesmo sentido, Vanessa falou que as brincadeiras devem ser planejadas pela professora, pois através delas as crianças “aprendem melhor e mais rápido” os conteúdos, empenham-se mais na realização das atividades. Sendo assim, parece que as docentes colocam a brincadeira em segundo plano, desconsideram que ela deve ser planejada por ser fundamental para as crianças.

Diante das brincadeiras, a professora Juliana afirmou que a professora de educação infantil deve “participar junto com a criança, estar presente, brincar junto”. Entretanto, ela continua dizendo que “muitas vezes isso acaba não acontecendo, pois se usa esse tempo para fazer outra coisa, por exemplo, preparar uma atividade, planejar”. Embora a docente pareça insatisfeita por não poder participar ativamente das brincadeiras das crianças em virtude das demandas cotidianas de ordem burocrática, fica implícito que ela considera que o tempo destinado ao brincar é o mais adequado para que essas demandas sejam cumpridas. À vista disso, parece-nos que Juliana não considera o tempo de brincar como importante, não sendo preciso acompanhar as crianças durante esse tempo.

A PR-B, Vanessa, por sua vez, disse que, quando as crianças estão brincando, a professora deve orientá-las, dizendo como a brincadeira deve ser feita. Afirmou, ainda, que é necessário fazer intervenções para que a brincadeira “não vire uma zona”. Assim, a professora parece associar as brincadeiras à bagunça, vendo a necessidade de colocar ordem. Para que a criança brinque de fato, ela precisa ter o controle da brincadeira, conduzindo-a de acordo com suas ideias, hipóteses e investigações. Então, quando a professora orienta as crianças sobre como elas devem brincar, não lhes dando liberdade, as brincadeiras não acontecem realmente. Brougère (1995, p. 100) compreende que “[...] sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca”.

A professora Juliana, ao ser questionada sobre por que as crianças brincam, demonstrou não entender que a brincadeira não tem um fim utilitarista, enquanto a professora Vanessa demonstrou acreditar que o brincar é puro entretenimento. Na sociedade atual, controlada pelo capital, os adultos agem, na maioria das vezes, em prol de um fim determinado previamente. Comumente, os adultos têm uma visão pejorativa sobre o brincar, tendo-o como mero passatempo (MARTINS, 2009).

De acordo com Juliana, as crianças brincam porque, através da brincadeira, elas constroem conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Sem dúvidas, as crianças adquirem autoconhecimento enquanto brincam, bem como compreendem melhor o meio no qual estão inseridas. Contudo, a professora não considerou que as crianças não buscam atingir objetivos, não procuram resultados quando estão brincando. Kishimoto (2001) afirma que, na brincadeira, as crianças não estão preocupadas com a aquisição de conhecimentos ou com o desenvolvimento de habilidades. No brincar, o foco das crianças é a própria brincadeira. Dessa forma, pode-se inferir que Juliana desconhece que a brincadeira tem um fim em si mesma.

Já Vanessa, afirmou que as crianças brincam porque a brincadeira é um "momento de lazer, de sair das regras, da rotina, das obrigações" e, além disso, "as crianças estão livres quando estão brincando". A professora acredita que as crianças brincam porque, na brincadeira, elas se divertem, têm liberdade para agir. Logo, ela parece entender que a brincadeira não tem um caráter sério, não tem regras, não demanda empenho, não envolve insatisfação. Assim, a PR-B da turma de infantil IV parece opor a brincadeira ao trabalho, ideia abordada por Martins, que afirma que "o senso comum costuma definir a brincadeira em oposição ao trabalho: brincadeira é puro prazer, diversão, e trabalho é uma atividade séria, demanda esforço. Porém, as coisas não são tão absolutas assim: algumas brincadeiras envolvem esforço, causam frustração" (2009, p. 23-24). Sendo assim, é possível pressupor que a professora Vanessa desconsidera a importância da brincadeira, a seriedade que as crianças atribuem ao brincar.

Portanto, entende-se que as professoras de pré-escola concebem a relação das crianças com a brincadeira segundo a óptica do adulto, não levando em consideração as particularidades infantis. Percebemos que Juliana e Vanessa não reconhecem o caráter essencial da brincadeira, desconsiderando que ela deve ser privilegiada pela escola. Desse modo, a importância que as crianças atribuem ao brincar parece não ser considerada pelas docentes.

#### **4.5 As condutas das professoras de creche frente à brincadeira**

De antemão, é importante pontuar que os dados desta seção foram construídos a partir das observações do trabalho pedagógico das duas professoras de creche participantes da pesquisa.

As condutas das professoras de creche frente à brincadeira são divergentes. A professora Renata, PR-A da turma de infantil I, parece acolher, estimular e valorizar as brincadeiras das crianças, apesar de, algumas vezes, não agir no sentido de tornar o brincar mais potente. A professora Luciana, PR-B da turma, parece que pouco reconhece o valor do brincar, reprimindo as brincadeiras.

Na turma de infantil I, a rotina é composta pelos seguintes momentos: acolhida; roda de conversa; roda de história; brincadeira; higiene; alimentação; sono; e tempo diversificado (utilizado para vivências diversas). Esses momentos não acontecem em uma ordem fixa. Considerando que as crianças do infantil I são do período integral e que somente foi possível realizar a observação no turno da tarde, tivemos acesso a apenas uma parte da rotina. Na semana em que acompanhamos a turma, alguns momentos foram observados em todos os dias (alimentação, higiene, despertar do sono e brincadeira), enquanto outros foram observados em dias diversificados (contação de história, exploração de livros e desenho livre).

Foi possível perceber, durante as observações, que a professora Renata busca garantir o lugar importante que a brincadeira deve ter na rotina das crianças, fazendo com que o brincar esteja presente de forma significativa em suas vivências diárias, não se restringindo a um tempo/momento específico, pré-determinado, rígido.

As seguintes cenas, registradas no primeiro e no segundo dia de observação, respectivamente, expressam a flexibilidade que Renata confere à rotina da turma, bem como ao tempo que as crianças têm para brincar, evidenciando o acolhimento, a valorização e o respeito que a docente tem pelas suas vivências brincantes.

A professora Renata organiza tatames no chão, pega livros de literatura infantil e convida as crianças para uma contação de história. Um livro é escolhido, pelas crianças, e a narrativa começa a ser contada, prendendo a atenção delas. Em certo momento, algumas crianças pareciam ter pedido o interesse pela história, manuseando outros livros. A docente, então, continua a contação da narrativa para as crianças que estavam interessadas e deixou que as outras crianças fizessem a exploração dos livros que escolheram.

Renata disponibiliza uma cartolina e algumas canetinhas para as crianças desenharem. Paralelamente, há brinquedos no chão da sala. Enquanto umas crianças desenhavam, outras brincavam com os brinquedos. A docente observa as crianças, dando-lhes autonomia para vivenciar suas experiências.

As cenas explicitam que Renata entende que as crianças precisam de tempo para brincar e que respeita esse tempo. Logo, o tempo destinado para as brincadeiras é determinado levando-

se em consideração as necessidades, interesses e vontades das crianças. Ao contemplar as cenas descritas, pudemos perceber que as crianças têm liberdade para brincar, podendo construir e conduzir suas brincadeiras. Fica evidente, assim, o protagonismo das crianças. A docente parece não se incomodar em não ter o controle dos acontecimentos, parece acolher o novo, o inesperado. Dessa forma, ela se mostra aberta às iniciativas das crianças, demonstrando que as enxerga como sujeitos de direitos, que pensam, desejam, fazem escolhas, assim como as reconhece como centro da sua práxis pedagógica, ambos aspectos determinados pelas DCNEI (BRASIL, 2009), Artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nas cenas supracitadas, é perceptível que a professora Renata teve uma escuta atenta e sensível, percebendo e legitimando a necessidade que as crianças têm de brincar, o interesse que a brincadeira lhes desperta. Considerando a concepção de criança potente e competente, que é defendida pelos estudiosos e pelas legislações, torna-se fundamental escutar as crianças. De acordo com Rinaldi (1995 apud BARBOSA; FOCHI, 2015), se a criança é capaz de levantar hipóteses, criar teorias e fazer interpretações, o verbo escutar deve nortear a ação educativa.

As cenas também indicam que a professora parece ter clareza de que, naqueles momentos, deveria observar as crianças brincando, sem fazer interferências. Oliveira et al (1992) afirmam que, se o professor consegue discernir quando deve observar ou intervir nas brincadeiras, ele pode ter um papel importante no decorrer delas. Contemplando as cenas descritas, percebemos que a atitude da docente, de observar as crianças brincando, potencializou o brincar. Afinal, conforme presenciamos, deu voz e vez às crianças, permitindo-lhes agir consoante seus interesses e desejos, dando-lhes autonomia para usar a imaginação e a criatividade, tomar decisões e resolver conflitos. Assim, ao observar as crianças e suas brincadeiras, Renata contribuiu para que o brincar fosse vivenciado de forma ativa e significativa.

Apesar de disponibilizar um tempo significativo para as crianças brincarem, demonstrando atenção e sensibilidade quanto às suas iniciativas e demandas, a preocupação com o cumprimento da rotina faz com que a professora nem sempre esteja atenta às brincadeiras, nem sempre favoreça os contextos do brincar. Nos momentos de higiene, Renata auxilia a assistente, mostrando-se, na maioria das vezes, receosa de que o tempo não seja suficiente para deixar todas as crianças prontas antes do jantar. Nesses momentos, ela permite

que as crianças brinquem, mas não as observa brincando, pouco interage com elas. Logo, acaba perdendo oportunidades de conhecer as crianças melhor, acessando seus pensamentos, emoções e desejos, tendo em vista que a brincadeira é uma das principais linguagens infantis. Importa considerar que as condições de trabalho docente, na educação infantil, muitas vezes são precárias em termos de recursos humanos e materiais, prejudicando a qualidade das práticas pedagógicas.

A professora Luciana, ao contrário da professora Renata, parece conferir rigidez ao tempo destinado para as brincadeiras, uma vez que demonstra acreditar que as crianças devem ter um tempo específico para brincar, de forma que a brincadeira não deve permear os outros momentos da rotina.

Quando se aproximam os momentos de alimentação e de higiene, Luciana guarda os brinquedos com os quais as crianças estão brincando, inibindo suas brincadeiras. Ao tentar impedir que as crianças brinquem, naqueles momentos, a professora parece entender que a brincadeira constitui um empecilho à execução da rotina, de modo que se pode inferir que limitar o brincar a um tempo/momento específico é uma estratégia usada para garantir o funcionamento “harmônico” da rotina. Nas pesquisas de Batista (1998) e Correia (2005) também foi observado um aligeiramento nos momentos da rotina na Educação Infantil em decorrência de uma preocupação exacerbada do corpo docente com o tempo.

A professora Luciana define, segundo seus interesses e vontades, o tempo que deve ser destinado ao brincar, sem levar em consideração as crianças. Ao influenciar no início e no término das brincadeiras, na utilização dos brinquedos, a docente parece não considerar que é importante que as crianças sejam protagonistas em suas brincadeiras.

No CEI, além das salas de referência, há quatro espaços externos que são utilizados nas vivências cotidianas: jardim, campinho, parque de areia/madeira e pátio. O jardim consiste em um espaço verde, com grama e plantas; o campinho também consiste em um espaço verde e coberto com grama, decorado com pneus; o parque de areia/madeira trata-se de um espaço de areia, no qual há um escorregador de madeira; e o pátio compreende um espaço coberto com piso cimentado, no qual há brinquedos de plástico (casinha, escorregador, gira-gira e gangorra cavalinho) e pneus que são usados como balanço. E, na turma de infantil I, há, ainda, um solário, espaço de cimento que é integrado à sala de referência, no qual ficam guardados carrinhos e motinhas de passeio.

No turno da manhã, segundo a professora Renata, as crianças brincam na sala, bem como nos outros espaços disponíveis, jardim, campinho, parque de areia/madeira, pátio e solário. No turno da tarde, conforme observou-se, as crianças brincam apenas na sala e no

solário, sendo que a maioria das brincadeiras acontece no espaço da sala. Isso porque o jardim, o campinho e o parque de areia/madeira, durante a tarde, ficam expostos ao sol muito intenso, impedindo que as crianças os utilizem, brinquem neles. Já o pátio, anteriormente usado pelas crianças no turno vespertino, passou a ser utilizado pela manhã, pois, de acordo com Renata, o funcionamento da rotina estava sendo comprometido quando era no horário da tarde. E o uso do solário somente é permitido no fim da tarde, haja vista que esse espaço também é exposto ao sol.

A sala de referência da turma de infantil I dispõe de um espaço inadequado para o brincar, possuindo um espaço restrito, o que afeta negativamente as brincadeiras. Isso pois a liberdade de movimento, crucial para o brincar, somente é possível em um espaço amplo. De acordo com Mattos e Miranda (2018, p. 139), “as salas devem ser amplas para que as crianças tenham liberdade para se movimentar”. Na sala, as crianças têm pouco espaço para brincar individual e coletivamente, explorar os brinquedos, criar e recriar brincadeiras. Posto isso, a falta de uma sala ampla limita e prejudica as possibilidades de brincadeira das crianças, comprometendo seus movimentos e, portanto, suas investigações e explorações. A seguir, trazemos um trecho do diário de campo que expressa os impasses que o espaço restringido da sala coloca ao brincar.

As crianças manifestam, constantemente, o desejo de brincar com os carrinhos e as motinhas de passeio. Sempre que as crianças solicitam, a professora Renata tira os carrinhos e as motinhas do solário e coloca dentro da sala, a fim de que elas possam explorá-los. No reduzido espaço da sala, os carrinhos e as motinhas se chocam frequentemente, colidem com o mobiliário, parecendo causar insatisfação nas crianças. Ainda assim, elas brincam e aproveitam o momento, mas fica evidente que a brincadeira seria vivenciada de forma mais rica se o espaço da sala fosse amplo.

Além disso, a sala não dispõe de um cenário atraente, de um cenário que convide as crianças para brincar. O mobiliário da sala, composto por um armário, uma pia com bancada e algumas mesas e cadeiras, e os brinquedos disponíveis, em quantidade e qualidade deficientes, oferecem poucas possibilidades de brincadeira às crianças.

Embora o espaço da sala apresente barreiras ao brincar, a professora Renata tenta fazer com que esse espaço seja aproveitado da melhor maneira possível pelas crianças, de forma que elas brinquem com mais qualidade. Esse empenho se revela, por exemplo, quando a docente as deixa livres para explorar cada parte do espaço disponível, oferecendo-as a oportunidade de brincar em toda a sala; quando coloca tatames no chão da sala, deixando o ambiente mais acolhedor e trazendo a possibilidade de brincarem com suas cores e textura; e quando coloca músicas, o que torna o ambiente mais leve e animado, favorecendo o brincar. Desse modo, a

docente aproveita o espaço da sala, fazendo o seu melhor, na medida do possível, diante das dificuldades existentes.

Em contrapartida, a professora Luciana parece não se esforçar para tornar o espaço da sala de referência mais favorável ao brincar, pois não traz, para a sala, novas possibilidades de vivências e experiências brincantes. Depreende-se que ela não considera as limitações que o espaço da sala coloca às crianças, não está atenta às brincadeiras que elas iniciam e também parece não ter consciência de que, enquanto professora, tem o importante papel de organizar os espaços para o brincar.

Os espaços externos do CEI são razoavelmente apropriados. A maioria dos espaços são amplos, exceto o parque de areia/madeira, que é preenchido, quase totalmente, pelo escorregador de madeira. Os espaços são variados, trazendo a possibilidade de as crianças brincarem na grama e na areia. Por outro lado, os espaços externos não dispõem de materiais e brinquedos variados com os quais as crianças possam brincar. Desse modo, ainda que tenham limitações, os espaços externos do CEI oferecem possibilidades às brincadeiras.

O problema é que devido, sobretudo, à exposição ao sol, as crianças podem brincar nesses espaços somente no turno da manhã. Santos (2011) afirma que os espaços externos das escolas de Educação Infantil devem ter áreas cobertas, protegidas do sol, para que as crianças tenham liberdade de fazer suas explorações. Se as crianças do infantil I pudessem ter acesso aos espaços externos não só durante a manhã, mas também durante a tarde, certamente suas brincadeiras cotidianas seriam mais amplas, diversificadas e ricas, com um contato maior com a natureza, diferentes ambientes e texturas. Portanto, a ausência de áreas externas cobertas constitui um obstáculo para o pleno aproveitamento dos espaços externos existentes no CEI, o que acaba por restringir, no turno vespertino, as brincadeiras das crianças. Segundo o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, de 2009, os espaços externos devem assegurar o brincar (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

As observações também mostraram que as interações das crianças com os brinquedos são limitadas, fato que é reflexo tanto das condições físicas do CEI, quanto do trabalho desenvolvido pelas docentes.

A sala de referência, ambiente em que as crianças passam a maior parte do tempo no turno vespertino e, portanto, ambiente que mais brincam nesse período, não tem uma estrutura física favorável à organização dos brinquedos. A ausência de um espaço amplo e de um mobiliário pensado para as crianças fazem com que nem todos os brinquedos estejam visíveis e sejam acessíveis a elas.

Os brinquedos que as crianças têm para brincar, diariamente, são: blocos de construção, carrinhos, peças de cozinha, bolas e jogo de boliche (de plástico e que ficam guardados dentro de uma bacia grande); “garrafas sensoriais”, compostas por diversos materiais (areia, tinta, arroz...); e carrinhos e motinhas de passeio. Dentre os brinquedos que ficam na bacia, além de poucos, tem alguns que estão quebrados. É importante frisar, ainda, que as vivências brincantes das crianças tendem a ser limitadas em virtude de os brinquedos serem todos de plástico. As “garrafas sensoriais” não podem ser abertas, impossibilitando o contato direto das crianças com os materiais, assim, as experiências ficam cerceadas ao campo da visão. Os carrinhos e as motinhas de passeio também são poucos e mal conservados.

Esses brinquedos, algumas vezes, não estão ao alcance das crianças. A bacia na qual ficam os brinquedos de plástico, assim como as garrafas, costumam ser colocadas em cima de uma bancada existente na sala, já os carrinhos e motinhas ficam no solário. Segundo a professora Renata, essa bacia é colocada ali pela pessoa responsável pela limpeza, para facilitar o seu trabalho, mas ela e a assistente ficam atentas para que a bacia seja colocada no chão, a fim de que as crianças possam explorar os brinquedos de modo autônomo. A docente também tem o cuidado de deixar as garrafas no chão, bem como de trazer os carrinhos e as motinhas para a sala. Ela diz que as crianças “não são privadas de brincar, de mexer nos brinquedos”.

De fato, pudemos observar que a docente dá liberdade para as crianças brincarem com os brinquedos, escolherem com quais brinquedos querem brincar, como e em que momento desejam explorá-los. Porém, se o mobiliário da sala fosse adaptado às crianças, de modo que os brinquedos estivessem dispostos no sentido de permitir o livre acesso e manipulação, o protagonismo infantil seria mais evidenciado, o brincar seria vivenciado com mais autonomia e as possibilidades de brincadeira seriam mais amplas. É de suma importância que os espaços sejam organizados de forma a facilitar o acesso das crianças aos materiais, haja vista que, quando esse acesso depende dos adultos, elas ficam desestimuladas e dependentes destes (MARTINS, 2009).

A professora Luciana, apesar de deixar os brinquedos disponíveis para as crianças, decide os momentos em que eles devem ser usados. Assim sendo, a autonomia delas no uso dos brinquedos é limitada.

Além dos brinquedos supracitados, que foram vistos constantemente no cotidiano das crianças, há alguns que, durante o período da pesquisa, foram utilizados esporadicamente (brinquedos de pano e de borracha) e outros que sequer foram usados (brinquedos não estruturados).



A falta de um espaço amplo compromete o acesso das crianças a esses brinquedos. Na sala, não há lugar para organizá-los, de forma que ficam guardados dentro do banheiro da turma, numa bancada. Assim, devido a limitação do espaço da sala, a estruturação dos brinquedos fica comprometida, inviabilizando a plena distribuição deles no espaço. Em virtude de os brinquedos não estarem guardados na sala, as crianças têm menos possibilidades de contemplá-los e explorá-los, o que fere o direito delas à brincadeira, uma vez que, de acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, esse direito é garantido quando “os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14).

Durante o período em que acompanhamos a turma, a professora Renata pouco disponibilizou os brinquedos de pano e borracha e os brinquedos não estruturados para as crianças. No cotidiano, a preocupação da docente com a organização e a limpeza da sala parece constituir um empecilho ao oferecimento desses brinquedos às crianças.

De acordo com seu relato, não deixar os brinquedos jogados no chão é uma regra/combinado estabelecido entre ela e as crianças. Perto da hora delas irem para as suas casas, tem-se a preocupação de deixar os brinquedos organizados, guardados em seus lugares, a fim de contribuir para a limpeza da sala, já que há apenas uma pessoa para limpar todas as salas, num curto período de tempo, daí a importância de deixar todos os brinquedos guardados.

Ao falar sobre os brinquedos que são armazenados no banheiro da turma, a docente diz que colocá-los nesse local é importante para ajudar a pessoa responsável pela limpeza, considerando que o espaço da sala é pequeno, não havendo local para guardar todos os brinquedos. Sendo assim, ela parece acreditar que trazer esses brinquedos para a sala implica em fazer bagunça, em ampliar a preocupação com a organização da sala, com a limpeza desta. No dia a dia, nas escolas de educação infantil, é de crucial importância que as professoras se atentem para a organização e a limpeza da sala de referência, todavia, estas não devem ser o foco, não devem impossibilitar que as crianças explorem o espaço, tenham acesso aos brinquedos.

No tocante aos brinquedos que as crianças têm acesso, cotidianamente, a professora Renata afirma: “como os brinquedos são os mesmos, todos os dias, as crianças perdem o interesse”. Contudo, a docente oferece, poucas vezes, os brinquedos de pano e borracha e os brinquedos não estruturados para as crianças. Considerando que elas brincam, na maioria das vezes, com brinquedos de plástico, os brinquedos de pano e borracha e os brinquedos não estruturados iriam despertar a sua curiosidade, ampliar as suas experiências sensoriais, tornar as suas brincadeiras mais potentes. Importa enfatizar que os brinquedos não estruturados

potencializam o brincar, uma vez que amplificam a imaginação e a criatividade das crianças, oportunizam a criação de contextos de construção, investigação e exploração. Segundo Stroobants (2020), os materiais não estruturados oportunizam possibilidades ilimitadas de brincadeiras às crianças, ampliando a qualidade das vivências brincantes. Portanto, é indispensável que os brinquedos não estruturados façam parte do cotidiano das crianças nos contextos de creche e pré-escola.

Embora Renata entenda que é importante e necessário ofertar brinquedos diversificados às crianças, parece não perceber que os brinquedos que ficam guardados dentro do banheiro, especialmente os não estruturados, enriqueceriam as brincadeiras. É de fundamental importância que a professora de educação infantil, ao planejar e organizar um ambiente para o brincar, tenha um olhar atento para os brinquedos que serão oferecidos às crianças, tendo clareza de que a variedade de recursos é essencial para que as crianças experimentem as brincadeiras em sua diversidade.

A professora revela que disponibiliza, às vezes, os brinquedos de pano e borracha, bem como os brinquedos não estruturados, para as crianças brincarem. Contudo, foi possível supor que a oferta desses brinquedos não se dá em virtude de a docente reconhecer a importância deles para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e sim da sua intenção de manter as crianças entretidas, como fica evidente em uma cena, registrada no diário de campo, no último dia de observação.

A professora Renata começa a decorar a sala, para um momento de diálogo e confraternização com as famílias, referentes ao fim do primeiro semestre letivo. As crianças brincam com os brinquedos que lhes são dados costumeiramente, sendo que destes poucos estavam disponíveis. Em certo momento, as crianças começam a interferir na organização que estava sendo feita pela docente, pegando os objetos que decoravam a mesa. Renata, então, vai ao banheiro e traz alguns brinquedos de pano e borracha, entregando-os para as crianças, dizendo ter utilizado uma boa estratégia.

De acordo com Renata, quando há uma novidade de brinquedos, na sala, “é uma alegria, as crianças amam”. Na cena referenciada, fica evidente que ela busca inovar na oferta de brinquedos com o intuito de distrair as crianças, podendo, assim, continuar arrumando a sala, sem que elas “atrapalhem”. Ao falar que estava usando uma “boa estratégia”, ao oferecer os brinquedos de pano e de borracha, a professora demonstra reconhecer a importância que as crianças atribuem à pluralidade de brinquedos, valendo-se disso para fazer com que elas ficassem ocupadas enquanto a sala estava sendo organizada.

A professora Luciana não disponibilizou, nenhuma vez, os brinquedos de pano e de borracha nem os brinquedos não estruturados para as crianças, parecendo não considerar a importância desses recursos.

Pode-se inferir que, tanto Renata quanto Luciana, não possibilitam que, no cotidiano, as crianças tenham uma diversidade de brinquedos para construir e reconstruir suas brincadeiras. Ao permitirem que elas brinquem, majoritariamente, com os brinquedos de plástico, limitando o acesso aos demais brinquedos, as professoras afetam a qualidade do brincar.

#### **4.6 As condutas das professoras de pré-escola frente à brincadeira**

As condutas das professoras do infantil IV frente à brincadeira são similares. Juliana e Vanessa, PR-A e PR-B da turma, respectivamente, parecem limitar e inibem o brincar.

A rotina da turma é composta pelos seguintes momentos: acolhida; roda de conversa; lanche; “atividades pedagógicas”; pátio; “janta”; escovação; e saída. Importa pontuar que, no CEI, entende-se por atividades pedagógicas aquelas em que se utiliza papel e lápis. Tal concepção expressa a ideia equivocada de que há um tempo específico para as atividades pedagógicas, desconsiderando que todas as atividades propostas pelo professor têm caráter pedagógico, sendo igualmente importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Na maioria das vezes, esses momentos seguem a ordem referenciada. No momento da acolhida, as professoras recebem as crianças, dando blocos de construção ou massinhas e forminhas de modelar para que elas brinquem na medida em que chegam. No momento da roda de conversa, as docentes conversam com as crianças sobre as vivências a serem realizadas no dia e as vivências cotidianas, cantam músicas e propõem situações diversas (por exemplo: dizer as letras do alfabeto, contar as crianças que vieram, falar sobre as emoções). Enquanto que, no momento denominado “atividades pedagógicas”, Juliana e Vanessa passam atividades diversas, que são feitas em um caderno individual e no livro didático. No momento do pátio, as crianças brincam neste espaço da instituição. Percebe-se, então, que o tempo de brincadeira das crianças, no cotidiano, restringe-se ao momento de acolhida e ao momento do pátio.

A sala de referência da turma analisada não é ampla, nela há apenas um birô, mesas, cadeiras e um armário. No que tange aos brinquedos, há somente blocos de construção e massinhas de forminhas de modelar. Posto isso, as crianças podem brincar apenas em suas mesas e cadeiras e possuem poucos brinquedos para explorar.

Quando as crianças entram na sala, as professoras pedem para que elas se dirijam às suas mesas e cadeiras e lhes entregam brinquedos (algumas vezes disponibilizam os blocos de

construção, outras vezes disponibilizam as massinhas e forminhas de modelar). Segundo Vanessa, os brinquedos são dados às crianças para evitar que elas fiquem ociosas. Assim, pressupõe-se que o brincar é usado apenas para preencher o tempo delas. Após receberem a maior parte da turma, as docentes pedem para que as crianças coloquem as agendas em seu birô, preenchendo-as enquanto elas brincam. Então, Juliana e Vanessa permitem que as brincadeiras aconteçam em virtude de estarem ocupadas. Nas investigações de Andrade (2007) e Martins (2009), essa conduta docente também foi evidenciada. Desse jeito, as professoras não observam as crianças brincando, parecendo tratarem a brincadeira como desimportante.

Durante as brincadeiras, as docentes repreendem continuamente as crianças, solicitando que elas fiquem sentadas e em silêncio, e, portanto, detendo suas falas, seus movimentos, suas múltiplas linguagens. Este trecho do diário de campo evidencia a professora Vanessa contendo as brincadeiras das crianças.

Vanessa coloca alguns blocos de construção em cima da mesa de cada criança. Depois, põe a caixa na qual estava o restante dos blocos em cima de uma mesa, dando livre acesso a eles. Diante da disponibilidade de novos blocos de construção, as crianças ficam eufóricas e começam a gritar. A professora logo diz que elas podem brincar, mas sem ficar gritando, ameaçando tomar os brinquedos caso os gritos continuem.

Nos demais momentos da rotina, Juliana e Vanessa sequer permitem que as crianças brinquem na sala, exceto quando há tempo livre. Quando elas querem brincar entre si, as professoras dizem que não é hora de brincar; quando desejam brincar com brinquedos trazidos de casa, pedem para que os guardem. Tendo em vista que a sala não apresenta um cenário estimulante, as brincadeiras entre as crianças e os brinquedos vindos de casa possuem especial importância no cotidiano. Porém, pode-se inferir que as docentes não reconhecem a imprescindibilidade dessas vivências brincantes, reprimindo-as.

Pode-se depreender que a maior parte do tempo em que as crianças passam na sala é destinado às atividades em que se faz uso de papel, lápis preto, lápis de cor, giz de cera etc. Essas atividades, que são realizadas tanto nos cadernos individuais de cada uma delas quanto no livro didático, resumem-se a desenhos, pinturas e escrita. O trabalho com a escrita, especificamente com a escrita do nome das crianças, é o foco das atividades propostas. As professoras Juliana e Vanessa procuram fazer com que elas aprendam as letras e o próprio nome, geralmente, através de atividades descontextualizadas, por exemplo, entregam fichas com seus nomes e pedem para que façam cópias.

A leitura e a escrita devem ser trabalhadas na educação infantil por meio de experiências de letramento, significativas para as crianças. O trabalho com a leitura e a escrita

não deve seguir uma lógica escolarizante, bem como não deve se sobrepor ao brincar. Considerando que a finalidade dessa etapa da educação é a promoção do desenvolvimento integral das crianças, e que, brincando, elas se desenvolvem holisticamente, a brincadeira deve ser o foco das práticas pedagógicas.

Mediante o exposto, observa-se que o brincar, na sala de referência, é limitado tanto em decorrência de esse espaço não ser amplo e de não dispor de brinquedos em quantidade e variedade adequadas, quanto em razão da postura adotada pelas professoras, que parecem enfatizar o trabalho com a escrita e desvalorizar as brincadeiras.

No que concerne aos espaços externos do CEI, somente o pátio pode ser usado pelas crianças, pois o jardim, o campinho e o parque de areia/madeira ficam, conforme já dito anteriormente, expostos ao sol intenso no período da tarde. Sendo assim, as crianças da turma de infantil IV, do turno vespertino, têm acesso a apenas um dos espaços externos da instituição, o que limita suas possibilidades de brincadeira. Considerando que o espaço do pátio traz restrições para o brincar, uma vez que nele existe uma quantidade escassa de brinquedos e que ele circunscreve as brincadeiras a um local coberto com piso cimentado, a importância de as crianças terem acesso a todos os espaços externos é acentuada.

O momento de brincar no pátio é considerado deveras importante do ponto de vista infantil. Na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006), as crianças demonstraram valorizar as brincadeiras que acontecem no espaço externo. O seguinte trecho do diário de campo deixa evidente essa valorização.

A professora Juliana pede para que as crianças se sentem no chão e inicia uma roda de conversa, dialogando com elas sobre as emoções e os sentimentos. Ela traz uma “lata das emoções”, na qual há diversos emojis (expressando alegria, tristeza, raiva...) e algumas plaquinhas (com situações cotidianas). A docente pega uma plaquinha na qual tem escrito “ir para a escola” e pergunta se as crianças gostam ou não gostam de vir para o CEI. A maioria delas diz que gosta de estar na escola porque nela tem parquinho.

Em contrapartida, as professoras parecem não reconhecer a indispensabilidade do momento do pátio na rotina das crianças, o valor que elas atribuem a esse momento, como podemos perceber em suas falas: “só vai para o pátio quem estiver sentado” (professora Vanessa) e “não vai ter parquinho para quem não estiver comportado” (professora Juliana). Pode-se inferir, assim, que as docentes ameaçam e impõem condições para que as crianças brinquem no pátio. A seguinte cena evidencia a falta de sensibilidade com a qual as professoras parecem tratar o momento do pátio.

Juliana faz barquinhos de papel para as crianças brincarem enquanto esperam o momento de ir para o pátio. Quem está sentado e quieto, recebe o barquinho primeiro.

Depois de algum tempo brincando com os barquinhos, elas se mostram desinteressadas, pedindo para irem para o pátio. Mesmo faltando poucos minutos para esse momento da rotina, a professora diz: “não é hora, o máximo que vocês têm agora são os barquinhos”.

Na educação infantil, a rotina deve ser flexível. É de suma importância que, no dia a dia, as professoras estejam atentas às crianças, modificando, se necessário, o que foi planejado, de maneira a atender aos seus interesses, necessidades e vontades. Na cena descrita, a professora Juliana demonstra cumprir rigidamente a rotina, não escutando as vozes das crianças, desconsiderando o desejo que elas mostram ter de brincar no pátio.

Enquanto as crianças estão brincando no pátio, as docentes estão em seu momento de intervalo. Então, infere-se que além de não observar as brincadeiras que acontecem na sala, Juliana e Vanessa também não observam as que ocorrem no pátio. Tendo em consideração que observar as crianças brincando é crucial para promover um cotidiano rico em brincadeiras, a postura das docentes afeta negativamente a promoção do brincar. Ressalto que essa conduta das professoras deve ser entendida a partir da consideração de suas condições objetivas de trabalho. Muitas vezes, por exemplo, o corpo docente não é acompanhado pela coordenação pedagógica, não recebe o suporte dela para realizar seu trabalho, bem como está imerso em uma instituição que não apresenta flexibilidade em sua organização.

Distantes da presença das professoras, as crianças têm liberdade para brincar, podendo correr, pular, falar, interagir entre si. Contudo, essa liberdade não é plena, visto que elas não podem brincar nos outros espaços externos, tendo suas tentativas de acessá-los coibidas pelas agentes escolares do CEI, que ficam observando-as durante o momento do pátio. Apesar disso, é nesse momento, que tem duração de apenas 20 minutos, que as crianças podem criar e recriar suas brincadeiras sem serem reprimidas e interrompidas. Brown (2006) afirma que, para muitas crianças, o pátio constitui o único espaço no qual é possível brincar sem a vigilância imediata dos adultos. Portanto, podemos depreender que as professoras, que deveriam incentivar as brincadeiras, têm condutas que constituem um empecilho ao brincar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, do ponto de vista infantil, é uma vivência deveras importante. As crianças atribuem demasiado valor ao brincar, que é vivido por elas com dedicação e seriedade. Enquanto brincam, elas adquirem conhecimentos sobre si, o outro e a realidade na qual estão inseridas, desenvolvem o pensamento e a linguagem, lidam com suas emoções e sentimentos, socializam. Portanto, a brincadeira promove o desenvolvimento global das crianças.

A brincadeira é um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Além disso, o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017). Dessa forma, as professoras dessa etapa da educação devem reconhecer a importância da brincadeira, de forma a favorecê-la em seu trabalho pedagógico. É de suma importância que elas organizem contextos que estimulem o brincar, que tornem o cotidiano rico em brincadeiras. Contudo, as docentes, muitas vezes, enxergam a brincadeira como desimportante, tendo práticas pedagógicas que a reprime, desestimula e limita.

Diante disso, é indispensável atentar para a formação inicial e continuada das professoras de educação infantil, uma vez que para conferir à brincadeira o lugar importante que ela deve ter no cotidiano das crianças, faz-se necessário que as docentes tenham uma formação de qualidade. Infelizmente, os cursos de formação, muitas vezes, não promovem a construção de uma relação efetiva entre as professoras e a brincadeira, não ofertando, por exemplo, um amplo repertório de disciplinas que oportunizem a apreensão de saberes sobre o brincar, bem como uma riqueza de vivências práticas com ele.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a concepção de professoras de creche e pré-escola acerca da brincadeira. Para alcançar o objetivo principal, foram elencados como objetivos específicos: conhecer o papel que as docentes atribuem à brincadeira, averiguar como elas percebem a relação entre a criança e a brincadeira e descrever as condutas delas frente à brincadeira. Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram a observação, o registro no diário de campo e a entrevista semiestruturada.

Foi possível depreender que as professoras de creche têm concepções distintas sobre a brincadeira: enquanto Renata a enxerga como imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo que deve valorizá-la e incentivá-la; Luciana não a enxerga como importante, limitando e reprimindo-a. As condutas da professora Renata mostraram que ela acolhe e estimula, na maioria das vezes, as brincadeiras, respeitando a necessidade e o direito que as crianças têm de brincar, dando liberdade para que brinquem e assumam o protagonismo de suas experiências brincantes. Ficou perceptível o seu empenho em fazer com que as crianças

vivenciem suas brincadeiras de forma rica, possibilitando que a sala de referência, local em que elas brincam, majoritariamente, no turno da tarde, seja lugar de brincar, embora a preocupação dela com o cumprimento da rotina e com a organização e a limpeza da sala constitua um obstáculo à construção de contextos mais potentes para o brincar. Em contrapartida, a professora Luciana parece não organizar a sala no sentido de enriquecer as brincadeiras das crianças, não dá autonomia para que elas decidam os momentos em que queiram brincar, para que explorem os brinquedos. Luciana, assim como Renata, manifesta preocupação com o cumprimento da rotina, todavia, diferente dela, inibe as brincadeiras em virtude dessa preocupação.

No que diz respeito às professoras de pré-escola, foi possível pressupor que elas possuem a mesma concepção acerca da brincadeira: ambas a enxergam como um passatempo, não lhe atribuindo a devida importância. Juliana e Vanessa restringem as possibilidades de brincadeira das crianças, não as deixam livres para brincar. Na sala, as brincadeiras são contidas pelas docentes e se limitam aos momentos de recepção das crianças, aos momentos em que aquelas estão ocupadas ou, ainda, aos momentos da rotina em que há tempo livre. As crianças podem brincar, de fato, apenas durante o momento do pátio. O foco, na rotina da turma de infantil IV, parece ser o conteúdo, especificamente o trabalho com a escrita do nome das crianças. As professoras conferem demasiado valor ao jogo pedagógico, que é utilizado para facilitar a aprendizagem das crianças. Percebeu-se que as docentes da turma de pré-escola confundem o jogo pedagógico com a brincadeira, parecendo não reconhecerem as peculiaridades e a indispensabilidade desta.

Importa destacar que apesar de a professora de creche ser substituta, tendo um vínculo temporário com o CEI Educar e Cuidar, ela parece engajada e satisfeita com seu trabalho na turma de infantil I, o que pode ter relação com a sua identificação com a área da educação infantil. Também é possível inferir que a importância que a docente confere à brincadeira está atrelada aos saberes que ela demonstra ter acerca das peculiaridades dessa área. Por outro lado, as professoras de pré-escola, que também são substitutas, parecem descomprometidas e insatisfeitas em exercer a docência na educação infantil, área na qual elas não escolheram atuar. Então, pressupõe-se que além da instabilidade que o cargo de professora substituta acarreta, a falta de identificação com a educação infantil compromete a qualidade do trabalho das docentes. É possível concluir que essa falta de identificação se relaciona ao pouco conhecimento que Juliana e Vanessa parecem ter sobre a primeira etapa da educação básica, especificamente sobre a brincadeira.



Portanto, a concepção das professoras acerca da brincadeira influencia na prática pedagógica que elas exercem, afetando a qualidade do brincar infantil. Considerando que a brincadeira é um pilar do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sendo imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, que a atribuem um valor devesas significativo, é crucial que as práticas pedagógicas das professoras dessa área potencializem e estimulem o brincar. Para isso, é preciso que elas enxerguem a brincadeira como importante, reconheçam a sua relevância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da Pré-Escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** Fortaleza: 2007. 256 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, M. L. R; ALBUQUERQUE, S. S. de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2015.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis: 1998. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE/SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.
- BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano.** Paidéia, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 15-32, 2013.
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- CORREIA, Carla Eliane. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras de educação infantil.** São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, S. H. V. **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança.** Educação em Debate, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 20-35, 2002.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. A. **A perspectiva de crianças sobre a creche.** Eventos Pedagógicos, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 155-175, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

MAIHACK, Daniela. **A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil.** Florianópolis: 2012. Artigo (Especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina.

MARTINS, Cristiane Amorim. **Sob o olhar infantil:** o conceito de criança na perspectiva da criança. Fortaleza: 2000. 173p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará-Educação.

\_\_\_\_\_. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil.** Fortaleza: 2009. 283f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará.

MATTOS, K. R. De; MIRANDA, C. R. **Organização do tempo e dos espaços na Educação Infantil:** um olhar para as práticas pedagógicas em uma escola da Educação Infantil. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 137-148, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem:** concepções docentes na Educação Infantil. Porto Alegre: 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, *et al.* **Creches:** crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e a avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Goiás: 2011. Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Uma história cultural dos brinquedos**. Teias, v. 10, n. 20, p. 1-20, 2009.

SANTOS, Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes. **A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural**. Fateb Científica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 233-254, 2017.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Sarmento, Manuel & Cerisara. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Santa Iria de Azóia – Portugal: Asa Editores, 2004.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STROOBANTS, H. Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. **Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento**. 2020. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/>. Acesso em: 12 set. 2022.

TOMAZ, Jaqueline Julio. **A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil**. Florianópolis: 2012. Artigo (Especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de tecnologia e desenvolvimento social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23-36, jun. 2008. (Tradução: Zóia Prestes).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Idade?
2. Instituição em que se formou?
3. Ano em que se formou?
4. Como se deu o início da sua relação com a educação?
5. Há quanto tempo você trabalha com educação? Desde quando é professora?
6. Qual o tipo de vínculo com a instituição?
7. Desde quando trabalha na Educação Infantil?
8. Você escolheu trabalhar com o infantil I/IV? Por quê?
9. Para você, qual a função da escola?
10. Para você, qual a função da Educação Infantil?
11. Para você, o que é brincadeira? Qual o seu papel?
12. Na sua opinião, como a brincadeira acontece aqui na escola? Por que acontece assim? Poderia ser de outra forma?
13. Como você acha que a brincadeira acontece na rotina de sua turma? Por que acontece assim? Poderia ser de outra forma? Como?
14. Como é vista a brincadeira no currículo da Educação Infantil?
15. Para você, qual o papel do planejamento na Educação Infantil? Você acha que a brincadeira deve ser objeto de planejamento? Por quê?
16. Para você, qual deve ser a postura da professora de Educação Infantil frente à brincadeira das crianças?
17. Na sua opinião, o que é a brincadeira para as crianças?
18. Na sua opinião, por que a criança brinca?