



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JANICE ANACLETO PEREIRA DOS REIS**

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO  
MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2019**

**JANICE ANACLETO PEREIRA DOS REIS**

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO  
MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos.

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2019**

R375b      Reis, Janice Anacleto Pereira dos.  
O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB / Janice Anacleto Pereira dos Reis. – Campina Grande, 2019.  
126 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2019.  
"Orientação: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos".  
Referências.

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Brincar – Práticas Educativas. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

CDU 373.2(043)

JANICE ANACLETO PEREIRA DOS REIS

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

APROVADA EM \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2019

**BANCA EXAMINADORA**

*Kátia Patrício B. Campos*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos (Orientadora - UFCG)

*Ana Luisa Nogueira de Amorim*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luisa Nogueira de Amorim (Examinadora Externa - UFPB)

*Fernanda de Lourdes Almeida Leal*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Examinadora Interna - UFCG)

## DEDICATÓRIA

À minha amada mãe, Veralúcia, meu pai João  
e à grande amiga Verônica, pelo importante  
apoio.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Campina Grande, instituição na qual me formei no curso de Pedagogia.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, os quais foram imprescindíveis para minha formação, ensinando-me os primeiros princípios da docência e da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial aos professores da linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade pela importante colaboração na realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pelo apoio acadêmico por meio do programa de bolsas de Demanda Social, Edital PPGEd-02/2018.

A minha orientadora, Kátia Patrício Benevides Campos, pela confiança e cooperação que dedicou à produção dessa dissertação, pelas significativas contribuições no nosso estudo sobre o brincar na educação infantil e, principalmente, pelo respeito à autonomia do meu próprio percurso.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Dr.<sup>a</sup> Ana Luisa Nogueira de Amorim, que compõem a banca examinadora desta dissertação, pela oportuna e imprescindível colaboração.

Um agradecimento especial à professora Graça Oliveira pela ajuda no percurso inicial deste estudo.

À Fabiana Ramos, pela correção, contribuindo significativamente para a qualidade deste trabalho.

A Wanessa Maciel tanto pelos momentos de aprendizagens, quanto pela contribuição significativa na qualidade das normas desse texto.

Agradeço a Júlio César Viana pela tradução do resumo desta dissertação.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), e, principalmente Wellyda Massena, Rayffi Gumercindo e Elayne Tayse pelos momentos significativos de estudos.

Aos colegas da turma 2 do mestrado pela trocas de experiências.

Agradeço à turma da disciplina Fundamentos da Educação Infantil do período 2018.2, do curso de Pedagogia da UFCG, que realizei estágio docência pela receptividade e apoio. Obrigada, Adriele Melo, Ana Isabel Costa, Gisele Rodrigues, Larissa Costa, Mércia Reis, Nadja Almeida, Sérgio Marimbo e Severina Silva.

À Secretaria de Educação de Lagoa Seca/PB, sobre administração de José Walter da Costa Francisco, bem como os demais funcionários pela cooperação na pesquisa.

A toda equipe de funcionários das creches investigadas pela recepção cordial.

Um agradecimento especial às professoras participantes desta pesquisa, Geovanilda Medeiros da Silva; Ilka Reinaldo Ferreira; Itamar Keila dos Santos; Janiely Vanessa da Costa Soares; Lucimara Pereira da Silva e Simone Pereira Araújo, uma vez que foram fundamentais para a produção desta dissertação.

Agradeço aos pais das crianças que participaram da pesquisa, pela confiança, bem como às próprias crianças, pelo carinho com que me acolheram.

Aos meus pais, Veralúcia Anacleto Pereira dos Reis e João dos Reis, pelo apoio.

Agradeço a meu irmão Jandielson Anacleto Pereira dos Reis e irmã Adjamara Anacleto Pereira dos Reis.

Gratidão à Alexandra Luna, Ednaldo Alves, Francisca Nunes e Verônica de Jesus Catão, pelos imensuráveis incentivo e apoio.

Finalmente, Deus, pois enquanto cristã creio na existência do divino. Deus é a maior razão dessa conquista em minha vida.

## RESUMO

A década de 1990 é marco importante para a Educação Infantil no Brasil, uma vez que passou a ser considerada primeira etapa da educação básica, preconizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988); Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento mandatório que reafirma o direito das crianças pequenas à educação, que deve ser ofertada em creches e pré-escolas, com profissionais qualificados, cujas práticas sejam baseadas nas experiências das crianças, nos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, considerando os eixos as interações e a brincadeira como estruturantes do cotidiano das instituições de educação infantil (BRASIL, 2009). Sobre as brincadeiras, objeto desta pesquisa, as DCNEIS evidenciam que é no brincar que as crianças expressam valores, comportamentos, ou seja, diferentes manifestações humanas que constituem ações importantes para a elaboração de suas relações sociais, das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo, bem como para a produção cultural infantil (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011; FERNANDES, 1979; KISHIMOTO, 2011; VIGOTSKY, 1991). Esta pesquisa tem como objeto as práticas de professoras de duas creches de Lagoa Seca/PB sobre o brincar na educação infantil, bem como o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola. Assim, temos por objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar as práticas de professoras com o brincar; Investigar os modos como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar, e Conhecer os modos de brincar das crianças nas creches pesquisadas. Esta pesquisa é qualitativa (GIL, 2008; MOREIRA; CALEFE, 2008), cujos procedimentos para produção dos dados são as observações e a entrevista semiestruturada (LÜDDKE; ANDRÉ, 1986). As observações se deram em cinco grupos de educação infantil para conhecermos tanto os modos de mobilização das professoras na relação com o brincar das crianças, quanto os modos de brincar e as brincadeiras das crianças. Na entrevista semiestruturada, vislumbramos compreender as práticas das professoras com o brincar nos grupos que atuam. Os instrumentos utilizados são o diário de campo as fotografias, as filmagens e as gravações em áudio. A pesquisa aponta que as professoras pesquisadas concebem o brincar como atividade, simultaneamente, natural e social. Para elas, é a predisposição genética dos humanos para brincar que possibilita as crianças reproduzirem o meio social nas brincadeiras. A pesquisa aponta ainda, os modos de mobilização do brincar das professoras, atrelados, ao ensino de conteúdos e brincadeiras tradicionais, bem como ao desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Como contribuição esta pesquisa vislumbra colaborar para os fazeres dos/as professores/as que trabalham com esta etapa, seja no município onde a pesquisa foi realizada, seja em outros lugares, além de que este estudo poderá auxiliar outras pesquisas acadêmicas nessa temática.

**Palavras chave:** Brincar. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Crianças.



## RESUMEN

La década de 1990, es un marco importante para la Educación Infantil en Brasil, una vez que pasó a ser considerada primera etapa de la educación básica, preconizada en la Constitución Federal (BRASIL, 1988); En la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996) y en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 2009), documento mandatorio que asevera el derecho de los niños a la educación, que debe ser ofertada en guarderías y jardines de infancia, con profesionales cualificados, cuyas prácticas sean basadas en las experiencias de los niños, en los conocimientos que hacen parte del patrimonio cultural, artístico, científico y tecnológico de la sociedad, considerando los ejes, las interacciones y los juguetes como estructurantes del cotidiano de las instituciones de educación infantil (BRASIL, 2009). Sobre los juguetes, objeto de esta investigación, las DCNEIS evidencian que es en el jugar que los niños expresan valores, comportamientos y diferentes manifestaciones humanas que constituyen acciones importantes para la elaboración de sus relaciones sociales, de las formas colectivas e individuales de interpretar el mundo, bien como para la producción cultural infantil (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011; FERNANDES, 1979; KISHIMOTO, 2011; VIGOTSKY, 1991). Esta investigación tiene como objeto las prácticas de profesoras de dos guarderías de Lagoa Seca/PB sobre el jugar en la educación infantil, bien como el conocimiento de ellas sobre sus prácticas y direccionamientos cuanto a los modos de movilización del jugar de los niños en la guardería y en jardines de infancia. De esa manera, tenemos por objetivo general, analizar las prácticas pedagógicas de profesoras sobre el jugar en dos guarderías del municipio de Lagoa Seca/PB, a partir de los siguientes objetivos específicos: Identificar las prácticas de profesoras con el jugar; Investigar los modos cómo las profesoras movilizan los niños para la acción del jugar, y conocer los modos de jugar de los niños en las guarderías investigadas. Esta investigación es cualitativa (GIL, 2008; MOREIRA; CALEFE, 2008), cuyos procedimientos para producción de los datos son las observaciones y la entrevista semiestructurada (LÜDDKE; ANDRÉ, 1986). Las observaciones se dieron en cinco grupos de educación infantil, para conocer tanto los modos de movilización de las profesoras en la relación con el jugar de los niños, cuanto los modos de jugar y los juguetes de los niños. En la entrevista semiestructurada, vislumbramos comprender las prácticas de las profesoras con el jugar en los grupos que actúan. Los instrumentos utilizados son el diario de campo las fotografías, las grabaciones audiovisuales y las grabaciones en audio. La investigación apunta que las profesoras investigadas conciben el jugar como actividad, simultáneamente, natural y social. Para ellas, es la predisposición genética de los humanos para jugar que posibilita los niños reproducir el medio social en los juguetes. La investigación apunta aún, los modos de movilización del jugar de las profesoras relacionado a la enseñanza de contenidos y juguetes tradicionales, bien como el desarrollo cognitivo y motor de los niños. Como contribución esta investigación vislumbra colaborar para los trabajos de los profesores que trabajan con esta etapa, sea en el municipio donde la investigación fue realizada, sea en otros lugares, además de que este estudio podrá auxiliar otras investigaciones académicas en esa temática.

**Palabras clave:** Jugar. Prácticas Pedagógicas. Educación Infantil. Niños.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PB	Paraíba
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Localização no mapa do município de Lagoa Seca/PB .....	22
Figura 2-	Plantio de frutas e verduras às margens da BR 104 .....	25

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Grupos e professoras pesquisadas de educação infantil .....	35
Quadro 2-	Organização dos pré-indicadores e indicadores .....	38
Quadro 3-	Organização dos indicadores e núcleos de significação .....	41
Quadro 4-	Categorias apreendidas .....	42

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – A PESQUISA: O MUNICÍPIO, FASE EXPLORATÓRIA E PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 O urbano e o rural: apresentando o município .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Primeira aproximação: secretaria de educação e creches .....</b>	<b>27</b>
1.2.1 Creche da zona urbana .....	28
1.2.2 Creche da zona rural .....	31
<b>1.3 Pesquisa: perspectiva teórico-metodológica .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÚDICO: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 O lúdico na educação infantil .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Jogar e brincar: semelhanças e diferenças .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Brincar: um direito na educação infantil .....</b>	<b>52</b>
2.3.1. O brincar na legislação.....	55
<b>2.4 O brincar na educação infantil: prática pedagógica, espaço e tempo.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO III – O BRINCAR E A PRODUÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS</b>	<b>62</b>
<b>3.1 A cultura e a brincadeira .....</b>	<b>62</b>
3.1.1 Questões culturais na brincadeira .....	67
<b>CAPÍTULO IV- CRECHE E PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO PRÁTICAS DE PROFESSORAS NA DIMENSÃO DO BRINCAR .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 A rotina das crianças nas creches: tempo e o espaço .....</b>	<b>74</b>
4.1.1 O relógio e os tempos de brincar nas creches .....	75
<b>4.2 A escolarização das crianças no brincar .....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças .....</b>	<b>86</b>
<b>4.4 O brincar entre o natural e o social .....</b>	<b>94</b>

<b>4.5 Apontamentos da análise .....</b>	<b>96</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A- Termo de compromisso e divulgação dos resultados da pesquisa das pesquisadoras .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B- Termo de anuência institucional.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C- Termo de consentimento livre esclarecido às professoras.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE D- Termo de consentimento livre esclarecido aos pais .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE E- Entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE F- Cronograma da Pesquisa .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A – Declaração de aprovação no comitê de ética (Plataforma Brasil) .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B - Declaração de quantificação dos professores de Lagoa Seca/PB .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO C- Número de matrículas nas escolas e creches de Lagoa Seca/PB .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

*Tarde?*

*O dia dura menos que um dia.*

*O corpo ainda não parou de brincar e já estão chamando da janela: É tarde.*

*Ouçõ sempre este som: é tarde, tarde.*

*A noite chega de manhã?*

*Só existe a noite e seu sereno?*

*O mundo não é mais, depois das cinco?*

*A sombra me proíbe.*

*Amanhã mesma coisa.*

*Sempre tarde antes de ser tarde.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Na epígrafe, inquietação! É como se, por um momento, o autor adentrasse um corpo infantil e revivesse as sensações das crianças, seus desejos, anseios e, principalmente, insatisfações em relação ao tempo que lhe é proposto pelos adultos para brincar. Por que é tarde para brincar? Por que o entardecer leva com ele as brincadeiras? Acaso é proibido brincar também à noite?

Esse poema aborda o controle dos adultos sobre as crianças em relação ao brincar. Os adultos planejam e organizam os momentos das brincadeiras das crianças em torno de suas próprias necessidades, talvez, por considerarem as brincadeiras irrelevantes para o processo de formação das crianças.

No caso dos/as professores/as das instituições de educação infantil<sup>1</sup>, a situação é ainda mais delicada. As crianças são privadas do brincar e, quando podem usufruir desta atividade, na maioria das vezes, é por meio de ações para aprender conteúdos, desenvolver habilidades motoras (coordenação motora, equilíbrio, concentração, entre outras.). Diante de tal problemática, é relevante discutirmos práticas pedagógicas dos/as professores/as que tendem a ignorar tanto o brincar como direito das crianças, quanto às

---

<sup>1</sup> Utilizamos no texto o termo educação infantil, com letras minúsculas nas iniciais quando nos referimos à educação que é ofertada às crianças pequena nos espaços da creche e pré-escola. O termo Educação Infantil com iniciais em maiúsculo, por sua vez, refere-se a etapa da educação.

brincadeiras como manifestações importantes de inserção e produção cultural das crianças.

Considerando isto, destacamos neste estudo o brincar a partir da perspectiva histórico-cultural apoiada em Lev. S. Vigotsky (1991, 2014) e na sociologia da infância, com William Corsaro (2009, 2011) por considerarmos pertinentes ambas as perspectivas teóricas no âmbito do brincar<sup>2</sup>.

Lev. S. Vigotsky (2014, 1991) pondera que a brincadeira se trata de uma reelaboração criativa das experiências vividas pelas crianças, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. Assim, nas brincadeiras, as crianças projetam-se nas atividades adultas de sua cultura, ensaiando seus futuros papéis e valores.

Sobre a brincadeira, William Corsaro (2002) afirma que são atividades relacionadas com as experiências das vidas reais das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas infantis. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares, quanto simultaneamente contribui para a produção da cultura adulta. Brincar é a atividade mais valorizada na produção, organização, desenvolvimento social e manutenção da cultura de pares.

Concordando com esses estudos, compreendemos o brincar como ação das crianças culturalmente produzida e as brincadeiras como manifestação ou expressão desta ação pelas crianças (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2009, 2011; FERNANDES, 1979; VIGOTSKY, 1991, 2014). O brincar é, nesse sentido, compreendido por diversas culturas como uma ação que envolve as crianças desde o nascimento. A entrada das crianças na sua cultura de origem se dá também por meio do brincar e das brincadeiras. Brincando, elas apontam, gesticulam, dialogam, escolhem objetos e brinquedos, ações que expressam valores, comportamentos, enfim, diferentes manifestações compreendidas pelos adultos como sinais de desenvolvimento e aprendizado<sup>3</sup>.

Compreendendo isso, o interesse pelo presente tema se deu a partir da minha experiência, ou seja, ao que aconteceu e me tocou na disciplina Estágio Supervisionado

---

<sup>2</sup> A articulação entre as perspectivas histórico-cultural apoiada em Lev. S. Vigotsky e a sociologia da infância, com William Corsaro trazem o brincar, do ponto de vista da cultura.

<sup>3</sup> Utilizamos os termos desenvolvimento e aprendizado a partir de Vigotsky. Há um percurso de desenvolvimento definido, em parte, pela maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo meio cultural, não ocorreria (KOLL, 2010).



em Educação Infantil, do curso de Pedagogia<sup>4</sup>. Na ocasião, observei um grupo de uma creche municipal de Campina Grande/PB, momento em que percebi o brincar como modo de ocupar o tempo livre das crianças, cuja professora pareceu não compreender o brincar e as brincadeiras como uma das questões fundamentais da Educação Infantil. Nessa direção, por vezes, o brincar deixa de ser concebido como um dos principais eixos dessa etapa e um direito das crianças, expresso em diversos dispositivos legais que a regem, dentre os quais destacamos o documento mandatório as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além do mais, perde-se a compreensão de que, por meio das brincadeiras, é possível conhecer mais sobre as crianças, uma vez que na atividade do brincar as crianças expressam suas vivências e experiências de mundo.

A experiência no estágio me proporcionou novas vivências com as crianças a partir da construção de brinquedos elaborados com materiais reutilizáveis, provocação de brincadeiras e reflexões em torno do brincar como um dos eixos centrais na Educação Infantil. Foi a partir dessa vivência que passei a atentar para o brincar nessa etapa, questionando-me durante as intervenções no estágio sobre a compreensão da professora do grupo no qual iria atuar como estagiária, bem como sobre a importância que atribuía ao brincar para a formação das crianças pequenas.

A vivência no estágio foi central para suscitar-me o desejo de ampliar o estudo da temática do brincar no âmbito do mestrado em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, no qual resido atualmente.

Desse modo, esta pesquisa tem como objeto as práticas de professoras de duas creches de Lagoa Seca/PB sobre o brincar na educação infantil, bem como o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola, constituindo-se das seguintes questões: Como o brincar e a brincadeira estão inseridos no contexto das instituições de educação infantil? Como as professoras<sup>5</sup> dessas instituições concebem o brincar das crianças pequenas? Qual a importância dada por elas à ação do brincar das crianças? Como mobilizam as crianças para a ação do brincar? Como o brincar aparece nas práticas pedagógicas das professoras? Como as crianças brincam e em que momentos brincam? Quais as brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças?

---

<sup>4</sup>Utilizo a primeira pessoa do singular porque se trata da minha experiência pessoal, vivenciada na graduação, bem como no campo de pesquisa do presente estudo.

<sup>5</sup> Utilizamos o gênero feminino porque os sujeitos de pesquisa são na totalidade mulheres.

Para responder a tais questionamentos, temos por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as práticas das professoras com o brincar; 2) Investigar os modos como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar, e 3) Conhecer os modos de brincar das crianças nas creches investigadas.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa interpretativista, pois a produção dos dados se dá a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno, neste caso, sobre o brincar, buscando desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). O pesquisador interpretativista vê a linguagem como um sistema simbólico estabelecido, cujos significados atribuídos pelas pessoas podem diferir por meio da interação social (MOREIRA; CALEFE, 2008).

Os procedimentos metodológicos adotados foram as observações e a entrevista semiestruturada. O principal argumento do uso das observações é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação (GIL, 2008). O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que corresponde a um esquema com organização de perguntas flexível, permitindo ao entrevistador fazer necessárias adaptações no ato da entrevista, bem como permite ao entrevistado discorrer sobre as questões de modo menos estruturado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações ocorreram em cinco grupos de educação infantil de duas creches de Lagoa Seca/PB, com o objetivo de conhecermos, no contexto das brincadeiras, professoras e crianças. Posteriormente, as professoras foram entrevistadas.

Para registro da produção dos dados apreendidos, tomamos por instrumentos o diário de campo, as fotografias e as filmagens dos momentos de brincadeiras dirigidas e livres das crianças junto às professoras nos mais diversos espaços das creches, bem como gravações em áudio durante as entrevistas com as professoras.

A importância desta pesquisa no referido município consiste em: a) Tratar-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) Pode contribuir para o aprofundamento dessas questões no âmbito da educação infantil sobre o brincar no município; c) Busca potencializar a reflexão sobre práticas pedagógicas que considerem o brincar como um dos principais eixos da etapa da Educação Infantil no referido município; e d) Poderá auxiliar outras pesquisas acadêmicas no âmbito dessa temática.

Concordamos com as reflexões de Barbosa (2009, 2010, 2017), Debortoli (2006, 2009), Kishimoto (2011, 2017), Horn (2004), Pereira (2009) e Rezende (2009), entre outros, que a relação docente com o brincar deve ser pautada a partir de perspectivas voltadas para o conhecimento e respeito do direito das crianças pequenas ao brincar nas instituições de educação infantil, por meio de práticas pedagógicas que considerem a produção da cultura infantil.

Desse modo, é relevante pensarmos sobre os tempos e espaços que possibilitamos às brincadeiras das crianças pequenas, refletindo sobre sua valorização como conhecimento e cultura das crianças, ou, se as utilizamos somente para alcançar somente fins didáticos. Necessitamos, pois, ter clareza que, ao brincar, as crianças constroem significados para compreender o mundo, bem como a si mesmas.

Nesse sentido, entendemos que práticas pedagógicas contextualizadas na ação do brincar abrem caminhos para que tanto os/as professores/as quanto as crianças se conheçam como sujeitos históricos e sociais que contribuem para a construção e reconstrução das relações sociais, mediante a ressignificação do vivido. A ação do brincar produz experiências culturais, nas quais as crianças se forjam, ao longo da vida. É um extenso e contínuo processo de formação dos sujeitos, por isso, é considerado tão importante, uma vez que as crianças relacionam às brincadeiras vivências reais, o que contribui para o seu conhecimento social.

Considerando os princípios teórico-metodológicos anteriormente expostos, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, “A pesquisa: o município, fase exploratória e procedimento teórico metodológico”; discutimos sobre o município de Lagoa Seca/PB, em seus aspectos histórico, geográfico, cultural e econômico, bem como sobre os procedimentos teórico-metodológicos relativos ao objeto, objetivos, método e sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Considerações sobre o lúdico: o brincar na Educação Infantil” abordamos o lúdico na educação de crianças pequenas, especificando as atividades do jogar e brincar. Discutimos, ainda, sobre o reconhecimento do brincar como direito das crianças na sociedade contemporânea, firmado no âmbito internacional e nacional em documentos como: Declaração dos Direitos humanos, em 1948, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. No Brasil, o brincar é promulgado nas práticas pedagógicas na Educação Infantil no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no documento mandatário as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), bem como

em outros documentos, tais como: Critérios para o Atendimento em Creches (BRASIL, 1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Brinquedos e Brincadeiras em Creches (BRASIL, 2012), que evidenciam a relevância do brincar e da brincadeira na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil. A partir disso, discutimos o brincar nas instituições de educação infantil brasileiras, considerando as práticas pedagógicas, o espaço e o tempo.

No terceiro capítulo, “O brincar e a produção cultural das crianças”, abordamos a brincadeira como expressão das crianças, a partir da cultura. Trazemos os modelos das brincadeiras evitação-aproximação e de papéis, bem como alguns dos conteúdos dessas brincadeiras, como as questões de gênero e sexualidade no brincar.

No quarto capítulo, denominado “Creche e pré-escola: analisando práticas de professoras na dimensão do brincar” tratamos sobre a produção dos dados da pesquisa. Discutimos o tempo e o espaço para o brincar nas creches pesquisadas, considerando as práticas em torno do brincar. Discorremos ainda sobre as brincadeiras das crianças observadas nos momentos mais livres e dos conteúdos e modos de brincar mais utilizados por elas.

Finalizamos com nossas considerações finais sobre o estudo, a partir dos modos de mobilização do brincar das professoras junto às crianças, bem como sobre suas concepções sobre o brincar e a brincadeira. Discorremos ainda sobre as formas de brincar das crianças nas creches durante a pesquisa.

## **CAPÍTULO I – A PESQUISA: O MUNICÍPIO, FASE EXPLORATÓRIA E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

*Essa água era muito mais que alimento.  
Nascera da caminhada sob as estrelas, do  
canto da roldana, do esforço do meu braço.  
Era boa para o coração, como um presente.*

*Antoine de Sant- Exupéry*

Esta epígrafe reflete nosso esforço em relação ao processo de construção desta pesquisa. Esforço coletivo e realizado principalmente, a partir da relação de respeito mútuo e colaborativo entre orientadora e orientanda. Esta pesquisa revela também nosso caminhar, nossas decisões sobre o referencial teórico-metodológico adotado, nossas escolhas em relação às creches pesquisadas e sujeitos participantes do estudo, bem como as primeiras visitas à Secretária de Educação de Lagoa Seca/PB e às creches lócus da pesquisa.

Nesta direção, apresentamos os caminhos da pesquisa, compostos pela apresentação do município pesquisado, pela fase exploratória da pesquisa, imprescindível para a discussão do tema, os objetivos, a definição do local e dos sujeitos, da abordagem e do tipo da pesquisa, bem como do método de análise dos dados.

### **1.1 O URBANO E O RURAL: APRESENTANDO O MUNICÍPIO**

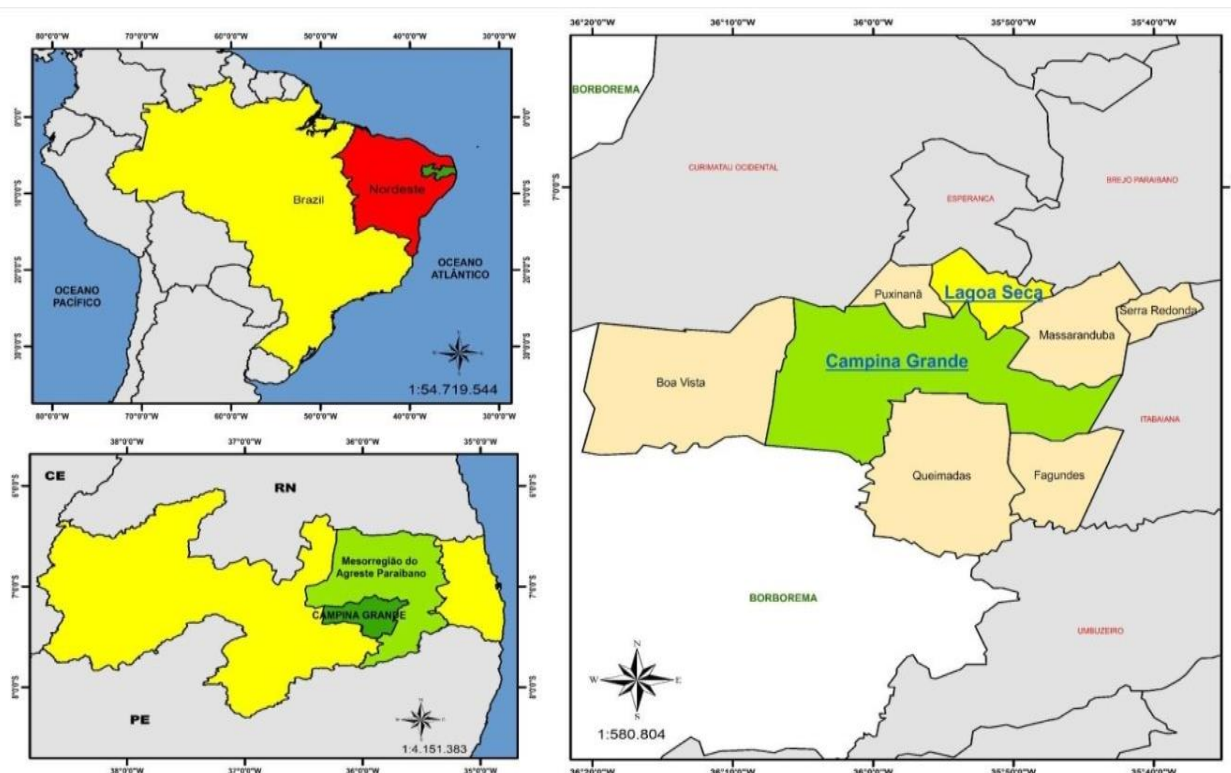
Lagoa Seca é o município onde a pesquisa foi realizada, por isso, consideramos importante conhecermos o município em seus mais diversos aspectos, tais como: sua localização geográfica, seus elementos histórico, cultural, econômico e político.

Neste contexto, Lagoa Seca é um município brasileiro, localizado no estado da Paraíba que está entre as coordenadas 27° 17'09'' de latitude Sul, e 48°55'17'' de Longitude Oeste, observadas no mapa. Sua distância da capital do estado, João Pessoa, é de 139, 6 km, via BR 230. O principal centro urbano em sua proximidade é Campina Grande, distante 9, 6 km pela BR 104, Localizado a uma altitude média de 634 m. O

município de Lagoa Seca apresenta um clima ameno, com temperatura anual em torno dos 22° C. Os valores médios extremos variam entre 17°C e máximas de 30° C. O clima tropical úmido é predominante na região de Lagoa Seca, que faz parte da Microrregião geográfica de Campina Grande (IBGE, 2010; SANTOS, 2007).

Abaixo, no mapa 01, conforme expõe Araújo (2012), a localização do município em relação ao Brasil e no estado da Paraíba.

Figura 1- Localização do município de Lagoa Seca/PB



Elaboração: Girlan Cândido da Silva. Organização e Fonte: Araújo, 2012.

Os limites de Lagoa Seca são os seguintes: ao norte, estão os municípios de Esperança, São Sebastião de Lagoa de Roça; ao sul, Campina Grande; leste, Massaranduba; e a oeste, Puxinanã e Montadas. Em seu relevo, há predominância de áreas íngremes, o que limita o uso agrícola, ocasionando espaço interessante ao plantio de legumes, frutas e verduras, entre outros (SANTOS, 2007).

O referido município está dividido em seis regiões, de acordo com sua exploração e seus aspectos físicos, a saber: a) Região dos Roçados, com exploração de batata, milho, feijão, mandioca, entre outras; b) Região das Frutas, com destaque para a laranja e a banana; c) Região das Verduras; com predominância do alface, coentro,

repolho, entre outras; d) Região de encontro de Rios, destinada à criação de pequenos rebanhos; d) Região das Ladeiras, manga, jaca, maracujá, caju, macaxeira e feijão, e) Região do Agreste, a maioria das terras é de fazendas de gados e alguns poucos proprietários agricultores que plantam mandioca, milho e feijão (SANTOS, 2007).

A agricultura familiar é uma das principais atividades econômicas da população de Lagoa Seca. Apesar de existirem algumas unidades familiares no município que utilizam algum tipo de técnica mais moderna para produzir, ainda prevalecem áreas de agricultura tradicional, predominantemente de caráter familiar que, juntamente com as primeiras, destacam o município como um expressivo produtor de hortaliças (coentro, alface, pimentão, pepino, entre outras) no estado da Paraíba (ARAÚJO, 2012).

Segundo dados do último Censo do IBGE (2010), Lagoa Seca possui área de 109,3 km<sup>2</sup> e tem 25.900 habitantes; destes, 10.585 habitantes estão na zona urbana e 15.326, na zona rural (IBGE, 2010). Assim, a maior parte da população do município encontra-se na zona rural, todavia, esse não é critério absoluto para que o município seja considerado rural.

Veiga (2004, 2007) considera que rural não pode ser identificado apenas por aquilo que está, necessariamente, fora do perímetro urbano dos municípios brasileiros, muito menos pelas atividades exclusivamente agropecuárias. Neste sentido o rural é territorial e não setorial<sup>6</sup> como os programas governamentais insistem em propor e executar. Para que a análise da configuração territorial possa realmente evitar a ilusão causada pela norma legal é preciso combinar pelo menos outros dois fatores: a densidade demográfica e sua localização. Além do critério populacional, a densidade demográfica, o autor classifica como rurais os municípios de pequeno porte que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km<sup>2</sup>; de médio porte os que registram uma população no intervalo de mais de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 hab/km<sup>2</sup>, mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes; e de fato centros urbanos os municípios com mais de 100 mil habitantes. Fazendo assim, uma conexão com o critério estabelecido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que considera rurais as localidades que tenham densidade

---

<sup>6</sup> A visão setorializada do rural é fortalecida pela regra brasileira adotada na metodologia oficial de cálculo do grau de urbanização. A partir dessa regra, que foi criada pelo Decreto-lei 311/38 no Estado Novo, o chamado grau de urbanização corresponde à porcentagem das pessoas que residem em sedes de municípios e de distritos que, independentemente de suas características geográficas, estruturais ou funcionais, onde qualquer município com mais de 50% de sua população residente na sede do município é considerado urbano (VEIGA, 2004, 2007).

populacional inferior a 150 hab/Km<sup>2</sup>.

Além disso, há outras questões que caracterizam os municípios como predominantemente rurais, a exemplo, dos comportamentos, valores, enfim, dos modos de vida que os sujeitos compartilham, os quais ultrapassam as fronteiras do espaço em que estão inseridos.

Nesta direção, Biazzo (2008) discute a desnaturalização de referências que sustentam a dualidade entre as categorias urbano e rural, compreendendo que as experiências e relações sociais tidas como rurais podem se manifestar em espaços considerados urbanos e, do mesmo modo, é possível evidenciar relações sociais urbanas em espaços rurais. Nesses termos, o rural pode tanto ser em alguns contextos expressão da tradição, do simples, do atraso, como também pode ser expressão de uma modernidade que se realiza em espaços tipicamente urbanos, a exemplo, da grande produção agrícola localizada na zona rural.

O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo, intensificado pelos mecanismos da globalização<sup>7</sup> generaliza formas de sociabilidade, dos modos espaciais e de vidas. Os neo-rurais (novas formas de representação do rural), por exemplo, motivados por valores do antigo mundo rural (contato com a natureza, tranquilidade, entre outros), reproduzem na racionalidade produtiva e tecnológica valores urbanos (CARNEIRO, 1998).

Deste modo, o uso dos termos ruralidade e urbanidade parecem ser mais interessantes que os termos rural e urbano, porque consideram a intrínseca relação dos espaços rural e urbano na formação dos sujeitos. O uso dos termos ruralidades e urbanidades expressa maior dinamismo por meio de identidades sociais que se reconstruem. Em paisagens (formas, conjuntos de objetos) do campo e das cidades existem urbanidades e ruralidades (conteúdos - heranças, origens, hábitos, relações, conjuntos de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes agentes sociais (BIAZZO, 2008).

Nesta perspectiva, um dos aspectos que definem um município de Lagoa Seca como rural diz respeito à densidade demográfica, à economia do município que se vincula às atividades primárias, principalmente à agropecuária e aos costumes e

---

<sup>7</sup> Intensificação das relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distancia e vice-versa (GIDDENS, 1991).



comportamentos da população que vive na zona urbana, atrelados à vida rural. (ENDLICH, 2006).

Atualmente, Lagoa Seca passa por importantes transformações ligadas ao processo de interpenetração urbano-rural. A agricultura praticada no espaço periurbano<sup>8</sup> evidencia esse processo (ARAÚJO, 2012). Para exemplificá-la, apresentamos a seguinte imagem:

Figura 2- Imagem de plantio às margens da BR 104



Fonte: Araújo, 2012.

A imagem é do sítio Oiti, onde é comum a presença de frutas, a exemplo da banana, sobressaindo-se as lavouras. O sítio está às margens da Rodovia Federal BR 104, marcada por condomínios fechados, restaurantes, espaços destinados à agricultura familiar, entre outros, o que dinamiza o espaço, ocasionando uma mudança econômica, política e cultural (ARAÚJO, 2012). Compreendendo isso, reafirmamos uma profunda relação entre os espaços urbano e rural de Lagoa Seca.

Em relação aos aspectos históricos de Lagoa Seca, o nome oficial do município envolve várias versões. Segundo registros do IBGE (2010), seu nome se deu em

---

<sup>8</sup> Se constituem como extensão da área urbana que se estende em direção ao campo, modificando a estrutura natural e a delimitação entre os campos, passando a comportar serviços tanto urbanos quanto rurais (ARAÚJO, 2012).

homenagem a um antigo morador e proprietário de um engenho da cidade, chamado Coronel Vila Seca. Todavia, Santos (2007) afirma que durante sua pesquisa, que originou um livro sobre o município, não foi possível encontrar evidências que comprovassem a ligação entre o coronel de nome Vila Seca com a cidade. Sua pesquisa apontou uma segunda versão para a origem do nome do município, a de que, próximo ao centro da cidade, havia uma lagoa que não sustentava água. Quando os tropeiros<sup>9</sup> passavam por ela, referiam-se à lagoa como lagoa seca e, logo, os moradores se acostumaram com o nome. Outra versão do nome do município que também circula no diálogo popular é que uma mulher muito elegante e bem vestida escorregou e caiu em uma lagoa seca, exclamando a seguinte frase: "Como pude escorregar em uma lagoa seca?". Considerando tais versões, o nome oficial do município possui origem incerta.

Os primeiros habitantes de Lagoa Seca foram os índios Bultrins e o início de sua povoação ocorreu em outubro de 1929. Seu fundador foi o comerciante Cícero Faustino da Silva, que adquiriu alguns hectares de terra às margens da estrada, atual BR 104, com o objetivo de comercializar carne tanto para moradores do local quanto para os tropeiros que se dirigiam à Campina Grande (SANTOS 2007).

Entre os anos de 1939 e 1940, frades Franciscanos alemães construíram na vila de Lagoa Seca um grande seminário, hoje conhecido como Convento Ipuarana que, atualmente, também funciona como centro de convenções e abriga o Museu do Índio. Posteriormente à chegada dos Franciscanos, por volta de 1950, chegaram os primeiros irmãos Maristas da província do Brasil que, assim como os Franciscanos, objetivavam o ensino da doutrina cristã a crianças, jovens e adultos (SANTOS, 2007).

A ascensão de Lagoa Seca à categoria de vila, pertencente à Campina Grande, ocorreu no ano de 1933. Nesse período, foi nomeada de Vila de Ipuarana (origem indígena) - IPU=lagoa e ARANA=ruim, seca. A vila também já foi chamada de Lama da Gata, Mata dos Leões e Tarimba. Em 4 de janeiro de 1964 Lagoa Seca emancipou-se de Campina Grande e sua primeira eleição constitucional, que elegeu um prefeito, deu-se em 10 de outubro de 1964, sendo inaugurado quatro anos depois, ou seja, em 1968, o prédio da prefeitura municipal de Lagoa Seca (SANTOS, 2007).

Atualmente, Lagoa Seca é conhecida pela arte em madeira, couro e estopa; pelos pontos turísticos, como a Cachoeira do Pinga e um Sítio arqueológico com arte rupestre, ambos localizados no sítio Amaragi, divisa com o município de Matinhas/PB. Outro

---

<sup>9</sup> Responsáveis pelo transporte de mercadorias e, assim, pelo desenvolvimento do comércio no interior do país (PEREGRINO; BATISTA, 2017).

local visitado é a Gruta da Virgem dos Pobres, às margens da BR 104, atraindo católicos às romarias todos os anos (SANTOS, 2007).

Em Lagoa Seca, localiza-se o CAMPUS II, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sede do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA), onde são ministrados o curso de habilitação em Técnico de Agropecuária e o Bacharelado em Agroecologia. Também está localizado no município o Lar do Garoto Padre Otávio Santos, que acolhe adolescentes em conflito com a lei.

Discutido, os aspectos econômicos, políticos, históricos e culturais do município de Lagoa Seca, tecemos a seguir alguns aspectos no âmbito educacional, a partir de nossas primeiras aproximações na Secretaria da Educação e nas creches pesquisadas.

## **1.2 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CRECHES**

O primeiro passo referente à pesquisa aconteceu na Secretaria de Educação do município, em uma manhã do mês de julho do ano de 2017. Eu<sup>10</sup> estava ansiosa e recordo-me que, antes de adentrar o portão principal, passei alguns instantes ensaiando as palavras que deveriam ser ditas ao Secretário de Educação.

Adentrei ao recinto e me deparei com uma senhora sentada atrás de uma mesa. Essa senhora tinha um semblante simpático, era a recepcionista que, gentilmente, me recebeu perguntando o motivo da minha presença. Informei-lhe que era aluna do curso de Pós- Graduação em Educação da UFCG e que gostaria de conversar com o Secretário de Educação, no intuito de solicitar-lhe autorização para realizar a pesquisa no âmbito de duas creches do município.

Bastante solícita, a recepcionista pediu que eu me acomodasse em uma das poltronas da recepção, enquanto ela avisaria ao Secretário de Educação sobre minha presença. Após cerca de vinte minutos, ela voltou da sala do Secretário, informando-me que em alguns minutos eu seria recebida.

Chegado o momento, a recepcionista me conduziu à sala do Secretário de Educação que foi cordial. Iniciei a conversa explicitando os objetivos, o objeto e a metodologia da pesquisa, obtendo sua aprovação de imediato. Ao sair da sala, deparei-me com as supervisoras da educação infantil e das creches do município, que foram solícitas. A supervisora das creches disponibilizou-se a me acompanhar na primeira

---

<sup>10</sup> Utilizo a primeira pessoa do singular porque se trata de uma experiência pessoal.

visita às creches. Assim, agendamos uma data de uma manhã do mês de novembro do ano de 2017.

Retornei à Secretaria de Educação na data agendada, tanto para formalizar os documentos junto ao Secretário de Educação para endereçamento ao Conselho de Ética, quanto para realizar com a supervisora das creches a primeira visitação em uma das instituições de educação infantil, a creche da zona urbana.

Na ocasião, disponibilizei para a Secretaria de Educação uma cópia do projeto de pesquisa e um documento emitido pela Secretaria de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFCG, atestando a regularidade de meu vínculo ao Programa.

Em conversa informal, o Secretário de educação relatou que o município dispõe de três creches<sup>11</sup> e vinte e nove escolas, com o número total de quatro mil, quatrocentos e quarenta e sete matrículas efetivadas. Destas matrículas, duzentas e duas são referentes ao número de crianças matriculadas nas creches do município.

Realizamos nossa pesquisa no âmbito de duas creches, uma localizada na zona urbana, em um bairro próximo ao centro, e a outra, localizada na zona rural, próxima ao Centro de Ciências Agrárias Ambientais (CCAA), Campus II da UEPB e da Fundação Lar do Garoto. Na creche da zona urbana há cento e seis crianças matriculadas e na creche da zona rural cinquenta e três crianças matriculadas.

### **1.2.1 CRECHE DA ZONA URBANA**

Após o aval da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa no município, realizamos a primeira aproximação à creche da zona urbana, que ocorreu em uma manhã do mês de novembro do ano de 2017, como acordado com a supervisora das creches do município, que se disponibilizou a me acompanhar nesse primeiro encontro, para conhecer essa instituição.

Nessa creche fomos recebidas pela gestora que, gentilmente, solicitou que nos dirigíssemos para uma determinada sala, enquanto ela iria comunicar as professoras sobre a nossa presença.

---

<sup>11</sup> Na zona urbana de Lagoa Seca/PB há uma creche e na zona rural duas creches. Realizamos nossa pesquisa somente em uma das creches da zona rural porque um dos critérios da pesquisa é que as professoras fossem efetivas, como modo de nos oferecer uma segurança maior em relação à permanência delas em todo o processo da pesquisa. Na creche que não foi lócus da nossa pesquisada não havia, naquele momento, professora efetiva.

Antes de adentrarmos a sala, a supervisora das creches me mostrou o espaço externo da instituição o qual era interessante, pois continha um pátio na entrada principal e, aos fundos, uma casinha de tijolos. A creche revelava um pouco das práticas pedagógicas, talvez conservadoras, que melhor pude perceber, quando a supervisora me levou a uma das salas da instituição. Em suas paredes, havia um varal com atividades impressas, coloridas pelas crianças e também alguns cartazes anexados, referentes ao tempo (sol, chuva, nublado) e aniversariantes do mês (crianças aniversariantes de cada mês).

A gestora chegou à sala acompanhada das demais professoras da creche. Inicialmente, conversaram a supervisora e as professoras sobre o material recém-chegado à Secretária de Educação para as creches, a exemplo de livros de literatura infantil, que contemplavam todas as faixas etárias. Outra pauta da conversa foi a solicitação das professoras por material pedagógico, de higiene e alimentação para a creche.

A conversa entre a supervisora e as professoras durou cerca de trinta minutos e, após sua finalização, fui apresentada pela supervisora, que explicou um pouco do motivo da minha<sup>12</sup> presença. Complementei a fala da supervisora explanando o objeto, os objetivos e a metodologia da pesquisa, aproveitando o momento para realizar informalmente o convite para a participação das professoras no estudo, obtendo aceitação de quatro professoras<sup>13</sup>.

Retornei à creche em uma manhã do mês de março do ano de 2019 para levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras participantes da pesquisa, as quais trabalhavam com crianças de três a cinco anos de idade, distribuídas nos seguintes grupos: Maternal II, Pré I e Pré II. As professoras investigadas desta creche residem na zona urbana do município e possuem formação superior com pós-graduação.

Ainda nesse mês voltei à creche nos turnos manhã e tarde, desta vez, para conversar com os pais sobre minha presença na creche, bem como para lhes pedir formalmente autorização, por meio do TCLE, para observar as crianças nos respectivos grupos investigados. O encontro com os pais ocorreu de maneira tranqüila, no início da

---

<sup>12</sup> Utilizo a primeira do singular por se trata de uma experiência pessoal da mestranda na pesquisa.

<sup>13</sup> A escolha de quatro professoras se deu considerando o tempo do estudo. Quatro sujeitos desta creche e dois sujeitos da creche da zona rural, totalizando seis sujeitos, quantidade esta, suficiente para tecermos considerações sobre a temática.

manhã, quando iam deixar as crianças na creche e, no fim da tarde, quando eles iam buscá-las na instituição.

Em conversa informal com a gestora, soube que a maioria das crianças da creche é da zona urbana do município, havendo ainda, crianças da zona rural tanto de Lagoa Seca, quanto de municípios próximos. As crianças são de famílias de agricultores, empregadas domésticas, professoras, mulheres do lar, trabalhadores do comércio, entre outras profissões e ocupações.

Solicitei à direção da creche o Projeto Político-Pedagógico da instituição, o qual me foi cedido gentilmente. Segundo as informações da última versão do PPP em 2016, a fundação da creche se deu no ano de 2000, por meio da parceria entre a fundação Banco do Brasil e a Prefeitura do Município de Lagoa Seca/PB. Inicialmente, seu funcionamento se deu com uma turma de pré-escola, que continha doze crianças.

No ano de 2003, a creche ampliou a oferta de vagas para a pré-escola e passou a oferecer educação também em outros grupos, tais como: o Maternal I e II e um grupo de alfabetização<sup>14</sup>, extinto da creche em 2004, visto que na ocasião a creche priorizou o atendimento integral das crianças.

Em 2009, a creche foi contemplada com o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE<sup>15</sup> cujo objetivo é prover de forma suplementar as instituições educacionais com recursos financeiros, visando à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, de maneira a contribuir para a elevação da qualidade da educação.

Concernente aos aspectos físicos, a creche dispõe de cinco salas, cinco banheiros (sendo dois para as meninas, dois para os meninos, e um para os funcionários), uma cozinha, um refeitório, dois dormitórios, uma secretaria, uma despensa, uma sala de costura, um pátio na área externa e um espaço desativado nos fundos da instituição.

Em relação aos equipamentos, a creche possui uma TV, um computador, uma caixa amplificadora de som, com microfone, um micro system e uma impressora. Possui, ainda, uma geladeira e um fogão industrial. Há na creche poucos brinquedos,

---

<sup>14</sup>A publicação da Lei Federal nº 11.274/06 ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos de idade no primeiro ano dessa etapa (BRASIL, 2006).

<sup>15</sup>O PDDE visa à descentralização da gestão e o aumento da autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira das unidades escolares. O programa foi idealizado com o intuito de desburocratizar e descentralizar os repasses dos recursos para a melhoria da educação, com a relação direta entre as escolas beneficiadas e o Governo Federal, por intermédio do Fundo Nacional de Educação, sem a intermediação do governo estadual e/ou municipal para definição e execução das despesas nas referidas escolas (PINHEIRO, 2012).

dentre os quais a maioria é proveniente de doações. No espaço externo da instituição há uma casinha de cimento desativada em um espaço inutilizado, um pula-pula três cavalos de plástico, uma casinha de plástico e um escorregador, os quais ficam expostos no pátio.

Atualmente, a instituição funciona com uma gestora geral e uma gestora adjunta, doze professoras efetivas - três possuem graduação e nove são especialistas -, cinco monitores, três auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras, um porteiro e dois vigias. Possui, também, um conselho escolar formado por uma professora, uma tesoureira, uma secretária, um auxiliar de serviços gerais e dez pais de crianças.

### **1.2.2 CRECHE DA ZONA RURAL**

A primeira visita à creche da zona rural ocorreu em uma tarde do mês de outubro de 2017. A primeira impressão que tive foi de um espaço praticamente impossível de atender a crianças pequenas. Na ocasião, fui recepcionada pela gestora<sup>16</sup> da creche. Apresentei-me como aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da UFCG, com interesse em realizar a pesquisa na referida instituição, recebendo imediata aceitação de sua parte, a qual me mostrou o espaço da instituição.

O espaço físico desta creche era ínfimo, com escadas que dão acesso às salas, estas, pouco iluminadas e estreitas, o que dificultava o livre acesso tanto das professoras quanto das crianças, com a exceção da sala onde funcionava o Maternal I, que era um pouco mais ampla.

Após esse momento, acompanhei a gestora até a cozinha, onde conheci as professoras, aproveitando a ocasião para explicitar para elas o objeto, os objetivos e metodologia da pesquisa, bem como para convidá-las para participar do estudo, obtendo a confirmação de duas das quatro professoras efetivas.

No mês de fevereiro de 2018, retornei à creche no turno da tarde, para confirmar a participação das professoras que trabalhavam com os grupos de Maternal I e Maternal II no estudo, por meio de documentação. No concernente à conversa e entrega do TCLE para os pais, procedi do mesmo modo da creche da zona urbana. Conversei com os pais sobre minha presença e entreguei a documentação no final da tarde, quando iam buscar as crianças na instituição.

---

<sup>16</sup> Quando fui à creche pela primeira vez, em 2017, fui recepcionada por uma gestora que estava se aposentando. Em 2018, fui recebida por outra gestora, efetiva, porém, atuando somente na direção.

A gestora desta creche disponibilizou o PPP da instituição, cuja última versão é de 2007. Segundo o PPP, a instituição foi fundada nos anos de 2000 pelo grupo de religiosos católicos, denominados de Maristas, objetivando prestar trabalho voluntário para a comunidade, desprovida de condições de infraestrutura, financeiras e saneamento básico. Na ocasião, foram construídas salas para celebrações religiosas de grupos de jovens e crianças, bem como para atender a cursos profissionalizantes, em parceria com a Fundação Banco do Brasil.

Atualmente, a creche está organizada com uma sala de diretoria, quatro salas, uma despensa, três banheiros - um para adultos e dois para crianças -, um refeitório, uma cozinha, uma área de serviço e um dormitório. No que diz respeito aos equipamentos, a creche dispõe de um micro system, uma geladeira, um fogão industrial, um freezer, uma máquina de lavar roupa, uma televisão e um aparelho de DVD.

O quadro de funcionários da creche compõe um vigia, quatro auxiliares de serviços gerais, uma gestora, atuando somente na direção, e seis professoras - sendo quatro professoras efetivas. Das professoras sujeitos da pesquisa, somente uma é pós-graduada. Destas, uma reside no município de Campina Grande/PB e a outra na zona urbana de Lagoa Seca/PB.

A creche atende crianças, tanto da própria comunidade quanto de um povoado vizinho, as quais, assim, como as crianças da creche da zona urbana, as crianças desta creche são de famílias compostas por empregadas domésticas, mulheres do lar, pedreiros, agricultores, entre outras profissões e ocupações. Pude perceber também que, assim como a creche da zona urbana, nesta creche há poucos brinquedos, os quais são, em sua maioria, são também provenientes de doações.

### **1.3 PESQUISA: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Anteriormente ao trabalho de campo, tivemos a fase exploratória para definir o tipo de pesquisa do estudo e também discussões em torno da escolha e melhor definição do objeto, dos objetivos, instrumentos, local para realização da pesquisa e escolha dos sujeitos, bem como do referencial teórico, indo ao encontro, portanto, à compreensão de Thiollent (2004, p.48):

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro



levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a “cobertura” institucional e financeira que será dada à pesquisa.

Nessa direção, a fase exploratória se constituiu a priori da revisão bibliográfica, imprescindível para contextualizar a problemática de estudo. Com a revisão da literatura, é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área, as eventuais lacunas e os conceitos relevantes que dialogam com o objeto pretendido. Além do mais, uma boa revisão, auxilia o professor-pesquisador a contextualizar seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Essa fase envolveu importantes decisões, especialmente, no que se refere às definições da escolha do local, do tipo de pesquisa, dos participantes do estudo e do referencial teórico, este último também em construção ao longo da pesquisa. Nesse sentido, optamos por explicitar o percurso e as escolhas deste estudo, considerando que o processo é algo que é construído e que significa dialogar melhor com a pesquisa e possíveis interlocutores, além de possibilitar uma melhor reflexão (GOLDENBERG, 2004).

Como dito anteriormente, o interesse pela temática se deu a partir da minha<sup>17</sup> vivência na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, interesse este, que resolvi expandir para esta pesquisa.

Como possibilidade de maior garantia de permanência dos envolvidos, um dos critérios para a participação das professoras<sup>18</sup> na pesquisa é que fossem profissionais efetivas<sup>19</sup> do município, o que não significou que estas não poderiam desistir de participar do estudo ao longo do percurso. No entanto, o fato das professoras serem efetivas nos dava mais segurança em relação à permanência destas na pesquisa, uma vez que não correríamos o risco que pudessem ser desligadas do município a qualquer momento, como acontece com professoras contratadas.

---

<sup>17</sup> Experiência individual da mestranda.

<sup>18</sup> Utilizamos o gênero feminino porque os sujeitos de pesquisa são na totalidade mulheres.

<sup>19</sup> São seis as professoras investigadas. O número de sujeitos foi acordado, inicialmente, entre orientadora e orientanda em virtude do tempo que é definido para uma pesquisa de mestrado, cerca de mais ou menos vinte e quatro meses. Em segundo momento, foi acordado com as próprias professoras que, se disponibilizaram para participar da pesquisa.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objeto as práticas de professoras de duas creches de Lagoa Seca/PB sobre o brincar na educação infantil, bem como o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola, compondo-se dos seguintes questionamentos: Como o brincar e a brincadeira estão inseridos no contexto das instituições de educação infantil? Como as professoras dessas instituições concebem o brincar das crianças pequenas? Qual a importância dada por elas à ação do brincar das crianças? Como mobilizam as crianças para a ação do brincar? Como o brincar aparece nas práticas pedagógicas das professoras? Como as crianças brincam e em que momentos brincam? Quais as brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças?

Buscando responder essas questões temos por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, constituindo-se dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as práticas das professoras com o brincar; 2) Investigar os modos como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar, e 3) Conhecer os modos de brincar das crianças nas creches pesquisadas.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa interpretativista, uma vez que os pesquisadores buscam compreender os significados que os sujeitos atribuem a um dado evento. As pesquisas qualitativas interpretativistas têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que corresponde a um esquema com organização de perguntas flexível, permitindo ao entrevistador fazer necessárias adaptações no ato da entrevista, bem como permite ao entrevistado discorrer sobre as questões de modo menos estruturado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os procedimentos adotados neste estudo foram as observações e a entrevista. A observação constitui elemento fundamental no processo de pesquisa, constituindo-se pelo uso dos sentidos do pesquisador no campo e seu principal argumento é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação (GIL, 2008). O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que corresponde a um esquema flexível que permite ao entrevistador fazer as adaptações, quando necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações se deram em cinco grupos de educação infantil, com seis professoras de duas creches de Lagoa Seca, conforme explicita o Quadro 1:

Quadro 1 Grupos e professoras de educação infantil

<b>Creches</b>	<b>Turno manhã</b>		<b>Turno tarde</b>	
Zona urbana	Maternal II	Professora B	Maternal II	Professora B
	Pré I	Professora C	-	-
	Pré II	Professora D	-	-
Zona Rural	-	-	Maternal I	Professora E
	-	-	Maternal II	Professora F

Fonte: Autoria própria.

Considerando o quadro acima, na creche da zona urbana, foram pesquisadas as professoras dos respectivos grupos: Maternal II, Pré I e Pré II, no turno da manhã. Diferentemente dos outros grupos, o Maternal II desta creche foi observado também no turno da tarde, porém, com professora diferente da que trabalha com o grupo no turno da manhã. Na creche da zona rural, foram investigadas as professoras dos grupos Maternal I e Maternal II no turno da tarde.

Para registro da produção dos dados apreendidos, tomamos por instrumentos o diário de campo, fotografias e filmagens dos momentos de brincadeiras dirigidas e livres das crianças junto às professoras nos mais diversos espaços das creches, bem como as gravações em áudio durante as entrevistas com as professoras.

O diário de campo é um instrumento que reflete o registro dos eventos apreendidos pelos/as pesquisadores/as durante as pesquisas. Nesse instrumento, registramos nossas idas à Secretária de Educação de Lagoa Seca e às creches, as conversas informais com as professoras, as crianças e pais, pelos acontecimentos ao longo da pesquisa, pelo inusitado, pelos combinados entre pesquisadora e sujeitos, enfim, por todo o processo que se dá mediante diálogos, compromissos e ações. De acordo com Minayo (2008), consiste em um caderno ou arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que fazem parte da rotina dos espaços que são objeto de pesquisa. Deste modo, o diário de campo, constituiu-se para registro das nossas impressões e de todo o processo da pesquisa, possibilitando-nos registrar o cotidiano de cada grupo investigado; a rotina; propostas pedagógicas; as falas das professoras no

âmbito do brincar, bem como as ações, reações e modos de brincar; falas das crianças; brinquedos utilizados e outros aspectos interessantes para o estudo.

As fotografias e as filmagens foram utilizadas tanto nas observações das professoras junto às crianças durante as brincadeiras, quanto dos momentos de brincadeiras mais livres das crianças. Esses instrumentos possibilitaram-nos o registro das ações das crianças e professoras na ação do brincar. As fotografias e as filmagens proporcionam aos pesquisadores possibilidade de rever várias vezes as mesmas imagens, direcionando a atenção para aspectos despercebidos, o que possibilita imprimir maior credibilidade ao estudo (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005).

Outra forma de registro utilizado na investigação foram as gravações em áudio durante as entrevistas com as professoras, que nos ajudaram a esclarecer dúvidas que emergiram no período das observações, assim como apreender elementos, os quais escaparam ao nosso olhar imediato. A utilização de gravações em áudio amplia o conhecimento do estudo, proporcionando documentar momentos ou situações que ilustrem o cotidiano vivenciado (CRUZ NETO, 1994).

A partir de Goldenberg (2004), optamos pelo relato sucinto sobre os processos de pesquisa, pois acreditamos na sua riqueza enquanto construção do conhecimento, uma vez que permite conhecer os percursos, bem como compreender as escolhas dos pesquisadores no decorrer do trabalho. Esse modo de realizar pesquisa objetiva minimizar um dos problemas recorrentes nas pesquisas qualitativas, pois

Os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (GOLDENBERG, 2004, p. 48-49).

Desse modo, é importante que os pesquisadores discutam os processos da pesquisa e não somente os resultados. Para tratamento dos dados produzidos, utilizamos o método Núcleos de Significação<sup>20</sup>. Essa proposta metodológica busca possibilitar aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos frente à realidade para além do empírico, ultrapassando a aparência das palavras. Este método se orienta pelos pressupostos da psicologia sócio-histórica e do

---

<sup>20</sup> As iniciais em maiúsculo do termo Núcleos de Significação significam o método de análise utilizado na pesquisa. Em minúsculo, núcleos de significação, diz respeito às categorias apreendidas na pesquisa.

materialismo histórico dialético<sup>21</sup>, assim como pelas necessidades que surgem na realização de pesquisas empíricas (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A priori, é importante destacar que a ideia central desta proposta é a apropriação daquilo que está situado nos níveis mais profundos da fala dos sujeitos. O empírico é o ponto de partida, mas é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. Falamos, assim, de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo singular e histórico. Este homem, ao mesmo tempo em que produz sua forma humana de existência social, a ideologia, as relações sociais e os modos de produção, expressa também a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Para instrumentalizar o processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade, essa proposta metodológica contempla as seguintes etapas: a) Levantamento dos pré-indicadores; b) Sistematização dos indicadores e c) Construção dos núcleos de significação. O levantamento dos pré-indicadores consiste nas informações apreendidas no campo de pesquisa no referente às observações e entrevistas, dando ênfase às significações das professoras reveladas na fala. Na sistematização dos indicadores, a intenção é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos, a partir da leitura dos materiais transcritos, como o diário de campo, as gravações em áudio e as filmagens realizadas a partir das observações e das entrevistas com as professoras, para penetrar os significados das palavras dos sujeitos em contextos, abstraindo, assim, a complexidade das relações que os constitui. A última etapa é a construção dos núcleos de significação, que é a síntese das categorias aprendidas na pesquisa. Essa fase objetiva a superação do discurso dos sujeitos aparentemente descolados da realidade social e histórica (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

De posse do diário de campo, das transcrições das entrevistas das professoras, gravadas em áudio e das descrições das brincadeiras das crianças, geradas a partir de filmagens, instrumentos estes, utilizado em todo o processo da pesquisa, realizamos

---

<sup>21</sup>A proposta metodológica núcleos de significação consiste em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelos sujeitos frente à realidade com a qual se relaciona. Essa proposta também objetiva, socializar o modo como realizam suas pesquisas tendo como base o método histórico dialético (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

leituras flutuantes desses materiais. Para melhor apropriação dos conteúdos, organizamos três quadros.

No primeiro momento, transcrevemos à esquerda de um quadro os pré-indicadores que dizem respeito às temáticas diversas que apareceram com frequência nas falas das professoras nas entrevistas. Buscamos nesta etapa explicitar a importância dada por elas às determinadas questões, bem como tentar descrever suas cargas emocionais, ambivalências, contradições, insinuações, entre outros elementos (AGUIAR; OZELLA, 2006; SILVA, 2017).

A segunda etapa é a construção dos indicadores, gerados a partir dos pré-indicadores. Os indicadores foram posicionados no mesmo quadro que os pré-indicadores, localizando-se à direita, formando, assim, grupos que representam uma consolidação de significados que se dirigem para as zonas de sentido. Os indicadores consistem nos conteúdos temáticos aglutinados dos pré-indicadores, pela similaridade, complementaridade ou pela contradição, o que nos levou a uma menor diversidade de temas presentes nas falas dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2006; SILVA, 2017).

Considerando o processo de elaboração e organização dos Pré-indicadores e Indicadores, segue o quadro 2:

Quadro 2- Organização dos Indicadores pré-indicadores

Pré- indicadores	Indicadores
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Brincar é o momento da criança se expressar e se socializar com o outro”.</li> <li>2. “Às vezes, você bota a criança por brincar e você não faz um direcionamento da brincadeira, deixa a criança à vontade. Você vai vê a criança brincar com outra criança e lhe imitar como professora”.</li> <li>3. “A criança tá brincando às vezes com o coleguinha e faz: que cor é essa? Que numero é esse? Menino fique de repouso! você aprende tanto!”</li> <li>4 “Vem a bagagem de casa que os pais não sabem e a criança faz aqui [...]. Aí a criança chega e vai dizer aos coleguinhas, brincando ou então conversando numa boa”.</li> <li>5. “E tu quer vê lindo quando uma criança pega uma boneca dá de mamar, faz o mesmo gestinho, trocar de fralda, fique quieto menino!”.</li> <li>6. “E é a partir do brincar que eles se</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A brincadeira como modo de reprodução do meio social das crianças.</li> </ol>

<p>socializam com os outros coleguinhas [...]”.</p> <p>7. “[...] hoje em dia a violência, as crianças fazem qualquer brinquedo de arma é pepepe prá lá, pepepe pra cá[...]”.</p> <p>8. “Você vai tentar entender onde é esse pepepe, aí quando você vai conversas com os pais ou é desenho animado ou em casa, brincando com coleguinha mais velho, um priminho”.</p> <p>9. “[...] se você me perguntar em termo de agressividade o menino é mais”.</p>	
<p>10. “A criança aprende brincando”.</p> <p>11. “Na sala, hoje [...] se for as cores, os números, as formas. A gente vai tentar fazer o modelo”.</p> <p>12. “[...] As vezes, a criança brinca e, não sabe nem pra que serve [...]”.</p> <p>13. “Eu acho que a criança aprende mais fácil pelo lúdico, você vai trabalhar curvas, linhas, abertas e fechadas, os numerais [...]”.</p> <p>14. “Trabalha as formas, as cores [...]”</p> <p>15. “A questão de forma geométrica”.</p>	2. Brincar para ensinar conteúdos.
<p>16. “O objetivo é trabalhar a coordenação motora, mas não o conteúdo entendeu?”</p> <p>17. “A criança que não brinca não aprende. A questão de coordenação motora [...]”.</p> <p>18. “[...] tem aquela brincadeira da coordenação motora [...]”.</p> <p>19. “Uma criança que não brinca que é bem trabalhada na educação infantil se torna um adulto sem coordenação motora [...]”.</p> <p>20. “E como a criança tá em desenvolvimento é onde eles gastam mais energia e gostam”.</p>	3. Brincar para promover desenvolvimento cognitivo e motor.
<p>21. “Nove horas, na hora no intervalo deles, porque cada sala tem o intervalo. A gente é nove horas, é meia hora, de brincar com eles”.</p> <p>22. “A gente não deixa não porque tem a rotina, porque senão imagina uma criança, é a gente vai fazer uma atividade, aí tem uma criança brincando, aí o outro que tá fazendo a atividade vai querer brincar também. A gente tem que ter a rotina entendeu?”.</p> <p>23. “Na hora do intervalo, que aqui eles têm a rotina [...] é o momento que eles brincam.</p>	4. Os tempos e a rotina do brincar.

<p>24. “Tem menino que gosta de brincar de boneca e têm mães que não permitem o menino brincar de boneca.</p> <p>25. “[...] depende do objetivo como a professora, como a mãe vai brincar com a criança”.</p> <p>26. “Menina é mais casinha, panelinha, comidinha bonequinha, os meninos é mais bola”.</p>	<p>5. As questões de gênero no brincar das crianças.</p>
<p>27. “Eu intervenho quando vejo algo estranho, entendeu? Quando querem tirar a roupa da bonequinha pra vê o que tem”.</p> <p>28. “Porque é o mundo [...] a imaginação deles a inocência da criança.</p> <p>29 “O mundo da criança não tem regras”.</p>	<p>6. A sexualidade das crianças no brincar.</p>
<p>30. “Às vezes quando você dar um brinquedo para uma criança e a criança não quer brincar, você pode observar que a criança tá triste [...]”.</p> <p>31. “[...] alguma coisa tá acontecendo em casa.</p> <p>32. “ Mas criança como se diz reflete [...].</p> <p>33. “[...] a inocência da criança”.</p>	<p>7. O brincar como modo de expressão das crianças.</p>
<p>34. “A gente vai ter que confeccionar com os alunos brinquedos [...]</p> <p>35. “Brincadeira de sucata também, depende de como o professor vai utilizar porque a criança gosta do novo e do diferente né?!.”</p> <p>36. “[...] a criança vai tentar acertar o alvo, de rolo de papel higiênico que você cola um monte de papel higiênico, pega bolinha de desodorante [...], isso é mais individual.</p>	<p>8. Os brinquedos de sucatas para suprir a ausência dos brinquedos na creche.</p>
<p>37. “O dado trabalha as formas geométricas com eles [...]”.</p> <p>38. “O de encaixe que trabalha as formas, as cores, a coordenação motora do aluno, da criança [...]”.</p>	<p>9. Os brinquedos para o aprendizado de conteúdos e desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.</p>
<p>39. “A gente [...] mostrando pra eles, que não podem correr muito [...]”</p> <p>40. “A regra da instituição, só naquele local [...]”</p>	<p>10. O controle e a disciplina das crianças no brincar livre.</p>
<p>41. “Acho que as crianças do sítio trazem uma bagagem melhor, mais conhecimento do que os da rua [...]”</p> <p>42. “[...] os da rua é mais amassar você dar massinha, os do sítio não, vão fazer uma panelinha [...] árvore à maneira deles, aí os outros a vão vendo e fazendo também.</p> <p>43. “[...] A interação dos da rua é pouco, os do sítio não acho que é porque como se diz, menino criado solto.</p>	<p>11. O brincar das crianças nos contextos urbano e rural.</p>
<p>44. “É na brincadeira que a criança aprende e</p>	<p>12. O brincar e o processo de</p>



isso interfere muito na criança como futuro adulto [...] 45. “A criança que não brinca se torna uma pessoa amarga, ignorante e amarga [...]”. 46. “A consequência não é de hoje, vai causar problema futuramente [...]”	construção da personalidade das crianças.
---	---

Fonte: Autoria própria.

Após essa etapa, construímos um segundo quadro, no qual, na coluna da esquerda, transcrevemos os indicadores (temas diversos). Os indicadores foram o ponto de partida para a organização dos núcleos de significação, ou seja, das categorias, que possuem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados dos indicadores, nos possibilitando, assim, uma análise mais consistente que nos permite ir além do aparente, ou seja, do empírico (fala dos sujeitos) para o interpretativo. Os núcleos de significação buscam permitir a compreensão dos pesquisadores a respeito das condições subjetivas dos sujeitos nos contextos social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão dos sujeitos na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006; SILVA, 2017).

Segue o quadro explicitando os Indicadores que contribuíram para a elaboração e organização dos Núcleos de Significação.

Quadro 3- Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação.

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
1. Os tempos e a rotina do brincar 2. O controle e a disciplina das crianças no brincar livre.	1. A rotina das crianças na creche: tempo e espaço.
3. Brincar para ensinar conteúdos 4. Brincar para promover o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. 5. Os brinquedos de sucatas para suprir a ausência dos brinquedos na creche. 6. Os brinquedos para o aprendizado de conteúdos e desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.	2. A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras.
7. As questões de gênero no brincar das crianças. 8. A sexualidade das crianças no brincar. 9. A brincadeira como modo de reprodução do meio social das crianças. 10. O brincar das crianças nos mais diversos	3. Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças.

contextos.	
11. O brincar como modo de expressão das crianças. 12. O brincar e o processo de construção da personalidade das crianças.	4. O brincar entre o natural e o social.

Fonte: A autoria própria.

Com os quadros estruturados, organizamos os núcleos de significação, ou seja, as categorias da pesquisa, de modo a permitir o início da análise que foi feita intranúcleo, explorando ao máximo os dados contidos em cada categoria, articulando-os às categorias do método núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; SILVA, 2017). Segue o quadro com as respectivas categorias:

Quadro 4- Categorias apreendidas na pesquisa.

Categoria 1-	A rotina das crianças na creche: tempo e espaço.
Categoria 2-	A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras.
Categoria3-	Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças.
Categoria 4-	O brincar entre o natural e o social.

Fonte: A autoria própria.

Concordamos, portanto, com Aguiar, Soares e Machado (2015) que, embora a sistematização dos núcleos de significação (categorias) seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização dos indicadores e núcleos de significação, esse processo não deve ser entendido como sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador deve considerar princípios como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelos sujeitos, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelos sujeitos não são produções estáticas, e sim que elas se transformam na atividade da qual os sujeitos participam. Desde modo, torna-se necessário analisar os núcleos (categorias) da pesquisa a partir de alguns aspectos teórico metodológicos desenvolvidos especialmente por Vigotsky (2000), como a importância de método materialista dialético, mediante as categorias linguagem e pensamento, noções de significado e sentido, mediação, historicidade, totalidade e contradição.

A apreensão do homem se dá pela compreensão da gênese social do individual, de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo como a universalidade se concretiza na singularidade, nos permitindo romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo<sup>22</sup>, tendo a particularidade como mediação. Deste modo, a categoria mediação relaciona objetos, processos ou situações entre si. A utilização desta categoria articulada a outras nos permite compreender os sujeitos como aqueles que, na relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da unidade dos contrários, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos. A totalidade deve ser entendida como um todo estruturado, portanto, nunca se refere a algo fixo e imutável. A noção de totalidade implica articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente. Outra importante categoria é a historicidade que nos permite olhar para a realidade, pensando-a em movimento e como se transformou (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Colocadas essas questões, a respeito da constituição dialética do homem, podemos afirmar que o plano individual não constitui mera transposição do social. O homem modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Desse modo, podemos afirmar que a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Os signos, entendidos como instrumentos psicológicos de natureza social, são os meios de contato do homem com o mundo exterior e, também consigo mesmo e com a própria consciência. Assim, os signos são constitutivos do pensamento não só para a comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência, ou seja, as formas de apreensão do ser, pensar e agir dos sujeitos. Temos assim, a relação pensamento/linguagem que é relação de mediação. O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O significado diz respeito às produções históricas e sociais. Os significados referem-se aos conteúdos instituídos socialmente, compartilhados e apropriados pelos sujeitos, configurados, a partir de suas próprias subjetividades. Os significados contêm

---

<sup>22</sup> Possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar de dimensão subjetiva da realidade objetiva (AGUIAR; OZELLA, 2006).

mais do aparentam e, que por meio de um trabalho de análise e de interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. O sentido é mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que os sujeitos produzem frente a uma dada realidade. O sentido é a singularidade historicamente construída, consiste nas necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam os sujeitos, gerando formas de colocá-los na atividade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Compreendendo isto, é importante salientar que a relação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam seu movimento. Deste modo, além de apontarmos a relação dialética entre o aspecto afetivo e o simbólico, destacamos a importância de agregarmos a noção de necessidades e motivos para a compreensão dos sujeitos e, assim, dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006).

É importante salientar que a análise dos núcleos de significação (categorias) da pesquisa foi realizada à luz das categorias do referido método utilizado, pois, na análise o propósito é ir além do descrito, buscando as relações entre as partes que foram decompostas, ou seja, os dados, e os sentidos das falas dos sujeitos em contexto (GOMES, 2008). Por fim, realizamos a análise internúcleos (entre as categorias) cuja finalidade máxima foi a aproximação das zonas de sentidos dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2006; SILVA, 2017).

## **CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÚDICO: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados sem salas sem ar, com exercícios entre si, sem valor para a formação do homem.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Concordamos com a epígrafe que é realmente triste vê crianças enfileiradas nos bancos escolares, à mercê de atividades que, muitas vezes, pouco contribui para a formação humana. O brincar torna-se nesse sentido, atividade com quase ou nenhuma valorização pela escola e, inclusive nas instituições de educação infantil.

Pensando nisto, neste capítulo abordamos, inicialmente, o percurso histórico do lúdico na educação infantil, especialmente, na sociedade moderna, período este, que reconheceu a importância das brincadeiras e dos jogos para a formação das crianças pequenas. Ressaltamos ainda, a diferença entre jogar e brincar. Em seguida, discorreremos sobre o reconhecimento do brincar como direito das crianças, firmado em documentos internacionais e nacionais. A partir disso, discutimos o brincar nas práticas pedagógicas de/as professores/as na etapa da Educação Infantil.

### **2.1. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objeto dessa pesquisa é o brincar, no entanto, consideramos importante que para discutir o brincar é interessante, a priori, refletirmos sobre o percurso histórico e valorização do brincar que se deu, inicialmente, atrelado ao lúdico. Até mesmo nos dias atuais é comum o uso indiscriminado das expressões lúdico, jogar e brincar e, inclusive, nas instituições de educação infantil.

Pensando nisso, conceituamos o lúdico a partir de Alves (2009) que discute o lúdico como palavra com sentido amplo. Lúdico refere-se às brincadeiras, jogos, materiais pedagógicos, histórias para crianças, entre outros, que lhes promovam possibilidades imaginárias para criar e representar diferentes personagens, viver as mais fantásticas aventuras, inventar, elaborar, enfim, construir novos elementos a partir da realidade.

Conforme Huizinga (2000), o lúdico é um elemento da cultura que compreende todos os modos de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. A essência do lúdico gera fascinação porque ultrapassa os limites da realidade física, trazendo em seu enredo representações da realidade. A fascinação do homem pelo lúdico, permeado pelo caráter de festividade, o acompanha desde os primórdios da civilização humana, sendo elemento presente nos mais diversos rituais de adultos e crianças. Na educação Greco-romana, com base nas idéias de Platão e Aristóteles, o lúdico era percebido como modo de auxiliar o desempenho das crianças na escola, a partir da utilização de dados, doces em formas de letras e números, entre outros recursos, os quais determinaram o uso dos jogos didáticos (WAJSKOP, 2012).

Foi com a ruptura do mito e do pensamento romântico<sup>23</sup>, nos séculos XVII e XVIII, que emergiu o iluminismo<sup>24</sup>, iniciando a transição da idade média para a idade modernidade<sup>25</sup>. Dentre os principais intelectuais destacamos Jean Jacques Rousseau que foi fundamental para a formação de novos preceitos educacionais, em especial, no âmbito da educação de crianças pequenas, apontando os brinquedos e jogos educativos como formas de auxiliar a aprendizagem sensorial das crianças com deficiência, cujos conhecimentos foram depois utilizados para o ensino das demais crianças (WAJSKOP, 2012).

Os estudos de Rousseau em torno das crianças pequenas forjaram base para estudos de Fredrich Froebel, Maria Montessori, Ovide Decroly, Lev S. Vigotsky, Jean William Fritz Piaget, entre outros, os quais compreendiam o lúdico como elemento

---

<sup>23</sup> Termo que designa o que agrada à imaginação, o que desperta o sonho e a comoção da alma. Conceito que emergiu em oposição ao classicismo, liderado por movimentos artísticos, políticos, filosóficos e literários, iniciados, nas últimas décadas do século XVIII que, se estendem pelo século XIX, intimamente ligado a dois grandes acontecimentos históricos que dominam o cenário europeu – as revoluções Burguesa e Industrial (RIBEIRO, 2010).

<sup>24</sup> O iluminismo, movimento formado, principalmente, por intelectuais que discutiam o conhecimento científico, pautado na razão. Dentre os principais intelectuais que compuseram o movimento, destacamos

<sup>25</sup> Período que data no final do século XVI, atingindo forte expressão no século XVIII com o iluminismo na Europa, que culminou nas revoluções Industrial (Inglaterra) e Francesa (França). O contexto é marcado pela ruptura da tradição aristocrática, impactado pela emergência da ciência e da técnica especializada (ARANHA, 2006).

importante na educação de crianças pequenas, a partir da perspectiva sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos como elementos auxiliares de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Os jardins de infância<sup>26</sup>, pensados por Fredrich Froebel, valorizavam os jogos e as brincadeiras, bem como o manuseio de objetos, tais como: cubos, cilindros, bastões, atividades com argila e papel (KISHIMOTO, PINAZZA; 2007; OLIVEIRA, 2010; WAJSKOP; 2012).

Desde então, é inevitável a associação do lúdico à educação, em especial, das crianças pequenas. Os estudos teóricos e práticas pedagógicas em torno do lúdico na educação das crianças pequenas se difundiram na Europa nos séculos XIX e XX, não tardando a se expandir a vários países, inclusive, para o Brasil. O quadro das instituições de educação infantil passou a melhor se estruturar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária<sup>27</sup>. É importante ressaltar que essas propostas contemplavam as populações infantis de modos distintos, conforme a classe social que pertenciam. Enquanto as crianças de famílias ricas recebiam educação escolar por meio de novos métodos pedagógicos da época, que se apoiavam nos jogos e nas brincadeiras, as crianças pobres recebiam atendimento em creches com a função de promover a organização das famílias. Por isso, a educação infantil em creches sempre se colocou complementar a ação educacional das famílias, extrapolando, muitas vezes, o necessário intercâmbio entre família e instituição. Dentre as creches existentes, havia ainda aquelas localizadas em indústrias, podemos dizer que tinham por finalidade ser um espaço de guarda, para acolher as crianças filhas de mães trabalhadoras das indústrias (KULMANN JR, 2000, 2007; OLIVEIRA, 2010).

No Brasil, as primeiras instituições de educação infantil surgiram em 1889, no Rio de Janeiro e em situação não menos diferente das crianças do resto do mundo. É importante salientar que, embora as crianças pequenas pobres vivessem em condições

---

<sup>26</sup> Surgiram em 1837, desenvolveram-se em meio a conflitos ideológicos com projetos de educação distintos: da burguesa de natureza liberal, que defendia o processo educativo como modo para conformar os sujeitos à ordem burguesa; e nacionalista, que emana do povo, compreendendo na educação como forma de promover a libertação da mente e consciência para a emancipação política (KISHIMOTO ;PINAZZA, 2007).

<sup>27</sup> Constituição 2 de janeiro de 1946 no Decreto – Le in.8.529 o art. 180 Abrange as categorias primário fundamental categorias fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. A LDB de 1996 em suas atribuições decreta no Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

precárias de vida, elas também recebiam algum atendimento pedagógico, mesmo que por pessoas sem formação profissional para trabalhar com crianças pequenas. Uma das prioridades das creches era o atendimento e a transmissão de noções de higiene<sup>28</sup> (KULMANN JR, 2007).

Assim, em todos os períodos das sociedades há modos diferentes de conceber a educação infantil. O lúdico, principalmente, nas dimensões do jogar e brincar, ao longo do tempo, passou a ser objeto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive, na educação, como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## **2.2 JOGAR E BRINCAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS**

Brincar e jogar são sinônimos de diversão e prazer. Na escola, em parques, na rua, ou em outros locais é comum nos depararmos com crianças e adultos executando alguma dessas atividades.

Por vezes, atribuem-se às ações de jogar e brincar também aos animais, todavia, é um equívoco, pois o que há de fato entre os animais são ações instintivas ou promovidas por condicionamento. Um cachorro aprende a executar movimentos com a bola, porque um humano o condicionou. Trata-se de reações automáticas, acionadas em resposta a estímulos do meio externo, ao contrário do que acontece com os humanos, que conseguem fazer inferências, tomar decisões, fazer relações, planejar, organizar, imaginar, entre outras capacidades.

Sobre isto, Vigotsky (2014) afirma que, assim, como nos humanos os jogos ou as brincadeiras dos animais são resultado da imaginação dinâmica, no entanto, tais rudimentos da imaginação nos animais não resultaram dadas às condições de sua existência, em um desenvolvimento consistente e estável, e somente o homem desenvolveu essa forma de atividade no nível que nele se apresenta hoje. Ou seja, somente os humanos são capazes de se apropriar dos jogos e das brincadeiras, a partir de processos psicológicos, intrinsecamente, elaborados e desenvolvidos a partir da apropriação cultural.

---

<sup>28</sup> Movimento que abrangia diversos profissionais, dentre eles, profissionais da saúde que entendiam que a desorganização e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre os componentes urbanísticos e institucionais (MANSANERA; SILVA, 2000).



Apesar dos jogos e das brincadeiras possuírem certas similaridades, a exemplo, da diversão, de prazer, de aprendizagem, entre outras, estas atividades compõem especificidades.

Segundo Kishimoto (2011), jogar inclui sempre uma intenção do jogador, que assume uma imagem e sentido que cada sociedade lhe atribui. É uma apropriação do brincar, destinado tanto às crianças quanto aos adultos. Os objetos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se por sua função lúdica. É a regra ou princípio de construção que justifica a existência do objeto no jogo, como, por exemplo, montar peças de um quebra-cabeça (BROUGÈRE, 1998).

De acordo com Pereira (2009), o jogo tem caráter competitivo, de luta, confronto e de disputas que dependem dos jogadores (queimada, pega-pega, dama, amarelinha.). Há também os jogos aleatórios, de sorte que dependem somente dos jogadores, pois há um contexto externo que conduz o jogo (baralho, loteria, bingos.). Outra forma de jogo são aqueles provocadores de vertigem, que buscam instabilidade da percepção, provocando tonturas, a exemplo, dos brinquedos de rodar, balançar, escorregar.

O brincar, por sua vez, se refere principalmente à brincadeira enquanto uma apropriação cultural das crianças, a partir de uma dada realidade. De acordo com Arce e Baldan (2013), brincar é uma atividade humana, é a forma das crianças participarem do mundo social, criado pelos humanos dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possuem. A fantasia e a imaginação presentes nas brincadeiras não são válvulas de escape da realidade, levando as crianças a criar um universo paralelo ao dos adultos. Ao contrário, as brincadeiras são pontes a auxiliarem as crianças a vivenciarem o mundo. Nas brincadeiras, as crianças atuam de acordo com as regras estabelecidas do seu convívio social.

Assim, a ficção ou a imaginação é o tempero do brincar, na qual as coisas acontecem diferentes e ao mesmo tempo similares à realidade das crianças. No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, ou seja, brinca-se com um determinado sentido e somente quem está brincando é que sabe realmente a intenção (PEREIRA, 2009).

Para brincar é comum o uso de brinquedos e para jogar, os jogos com objetivo de diversão, prazer e aprendizado. Ambos os objetos são artefatos culturais que exprimem um pouco do contexto cultural dos humanos que, podem ser elaborados a partir de qualquer material, produzidos artesanalmente ou industrial. Apesar de similaridades, também possuem certas divergências.

De natureza artesanal<sup>29</sup> ou industrial o brinquedo supõe, na relação com as crianças, a indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, sem regras fixas; o jogo por sua vez, inclui intenções lúdicas; muitas vezes não literal, por exemplo, a boneca não é literalmente filha da criança, mas é como se fosse, estimula a alegria e flexibilidade do pensamento, mas também o controle entre os brincantes e, portanto uma relação interpessoal dentro de determinadas regras (ANTUNES, 2014).

Os jogos e os brinquedos industriais surgiram, aproximadamente, após o século XVIII, período da revolução industrial (mudança do trabalho artesanal para o assalariado com uso de máquinas), atingindo maiores proporções no início do século XX, no contexto pós-guerra, cuja banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse por jogos e brinquedos. Anterior a esse período, esses objetos eram produzidos em oficinas por fundidores de ferro, estanho e por entalhadores de madeira (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE; 2010; KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2010).

Após a revolução industrial, esses objetos foram se tornando cada vez mais elementos de interesse de adultos e crianças no mundo. De interesses de fabricantes, adultos e crianças, os brinquedos além de proporcionar prazer, auxiliam no enriquecimento dos enredos lúdicos, supondo às crianças uma relação íntima (BROUGÈRE, 2010).

Os jogos podem ter finalidade de aprendizado e desenvolvimento infantil. Friedrich Froebel foi um dos principais estudiosos que conferiu valorização aos jogos no âmbito educacional. Os jogos de construção criados por Friedrich Froebel têm por objetivo estimular a criatividade e enriquecer a experiência sensorial das crianças, desenvolvendo suas habilidades mediante a construção e desconstrução das peças do material. Construindo, transformando e destruindo, as crianças expressam-se, permitindo aos terapeutas o diagnóstico das dificuldades de adaptação e o desenvolvimento afetivo, intelectual e mental (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2010).

Os jogos de construção possuem também relação com o brincar simbólico, forma mais evoluída das brincadeiras, uma vez que as construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento das crianças. O brincar simbólico converte-se em brincar social, pois intensifica as trocas de

---

<sup>29</sup> Fabricados manualmente. Para Sossela et.al (2012), a sucata é um material rico, pois traz consigo o elemento de transformação. Os brinquedos sucatas permitem às crianças aprender, desenvolver e exercer a autonomia, permitindo que desvendem-os e ressignifiquem-os.

experiências e a consideração das regras. Considerando isto, é comum que as crianças utilizem peças de encaixe para representar simbolicamente casas, carros, prédios e entre outros. Para compreender a relevância das construções, é preciso considerar tanto a fala como a ação das crianças, bem como as ideias de representações nos jogos em construção (FREIRE; 1989; KISHIMOTO, 2011).

Assim como os jogos de construção, os jogos educativos têm por finalidade proporcionar por meio do prazer e da diversão o desenvolvimento e a aprendizagem às crianças, todavia, o foco é, geralmente, o ensino de conteúdos. O quebra-cabeça, destinado a ensinar formas e cores; jogos de tabuleiro, que exigem a compreensão de números e operações matemáticas; jogos de encaixes, que trabalham noções de sequência, tamanho e forma; objetos com função psicopedagógica, destinados à percepção visual, sonora e motora. Um dos nomes que se destacam na elaboração desses jogos é o da italiana Maria Montessori. Sua grande marca foram os materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças. Foi ainda ela quem propôs a redução do mobiliário das pré-escolas e a miniaturização dos objetos domésticos cotidianos a serem usados para brincar de casinhas (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2010).

De modo geral, os jogos são interessantes para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil se considerarmos que as crianças aprendem de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro em suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. A manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras e as trocas nas interações, permitem várias formas de representação das crianças e múltiplas inteligências (KISHIMOTO, 2011).

Em suma, jogar é de uso tanto de adultos quanto de crianças e abrange dimensões como disputas, vertigens, sorte, desenvolvimento, aprendizado, entre outras. Brincar, por sua vez, é uma ação realizada exclusivamente por crianças que, ao se apropriarem desta ação, imprimem na brincadeira, de modo criativo, o contexto no qual estão inseridas. Enquanto o jogo diz respeito a uma ação que, na maioria das vezes, é induzida pelos adultos com algum objetivo definido, a brincadeira corresponde a uma ação mais livre das crianças, cujo objetivo principal é a apropriação cultural.

### **2.3 BRINCAR: UM DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Conforme Horn (2004), a educação infantil no Brasil, vinculou-se, em certos momentos da história à saúde com seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade, ao amparo à pobreza e à educação. Nessa trajetória, toda a política de educação infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo de empurrar e, de outro, por uma visão acintosamente assistencialista.

Somente no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) Art. 208, inciso IV que, regula educação infantil em creches e pré-escolas e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que reforça o direito das crianças até cinco anos à educação infantil, no Art. 4º, inciso II, é que a educação da criança pequena passou a ser considerada primeira etapa da educação básica. Assim, é bastante recente no país a educação infantil.

Vale ressaltar que, mesmo amparada por dispositivos legais, no contexto atual, a educação infantil ainda carrega ranços de outros momentos da história da educação do nosso país. Tanto é assim, que podemos constatar em boa parte das instituições de educação infantil, práticas atreladas ao Ensino Fundamental, resquícios de um período da urbanização e industrialização no país, mais ou menos na década de 1960, em que se exigiam indivíduos minimamente alfabetizados e capazes de realizar cálculos simples, para lidar com as novas demandas da sociedade. Discutir a educação infantil no Brasil provoca, portanto, tensões, tanto por parte do Estado quanto por parte dos professores/as.

Sabemos que não é possível compreender as relações que se forjam nas instituições de educação infantil, nem as práticas pedagógicas que nelas se constituem sem refletir sobre o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Mas, em certas ocasiões, nos deparamos com práticas pedagógicas descontextualizadas em relação aos contextos em que essas instituições estão inseridas. Nas instituições localizadas nos contextos rurais, por exemplo, por vezes revelam-se práticas atreladas ao meio urbano, o que invisibiliza os sujeitos que compõe esse espaço.

De acordo com Souza (2008), a predominância de uma educação essencialmente urbana no contexto rural é resquício da necessidade de demanda de educação para a população do meio rural, desencadeada no Brasil no século XX. Entre as décadas de 1930/1940, sob a influência do chamado ruralismo pedagógico, defendia-se uma educação que contribuísse para a fixação das pessoas no campo. A proposta visava uma

educação ligada à produção agrícola, ou seja, a escola deveria preparar os filhos dos agricultores para continuar na zona rural. Havia, por parte do Estado, a intenção de conter o êxodo rural por meio da escola. A partir da década de 1950, considerado o período da industrialização do Brasil, a ideia de progresso enfatizava uma cultura de supervalorização do mundo urbano, em detrimento do mundo rural, fortalecendo a percepção social das pessoas do meio rural por meio de estereótipos negativos. Em função dessa percepção, o campesinato,<sup>30</sup> além de representar obstáculos ao desenvolvimento do país por sua suposta ignorância e ingenuidade, era considerado presa fácil para a subversão. Era, pois, nesse contexto, necessário controle estatal sobre essa população para combater um suposto comunismo e garantir o desenvolvimento e o progresso da sociedade brasileira.

Nas décadas de 1960/1970, a educação rural é demarcada, a exemplo do período anterior, por programas com influência estadunidense, com vistas ao fortalecimento da concepção de comunidade e integração, pautadas em projetos integradores que contemplavam a educação para o desenvolvimento. As disparidades regionais, o modelo latifundiário e o interesse dos Estados Unidos em investir em assessoria técnica e financeira na América Latina formaram o contexto propício para a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), primeiro órgão do planejamento e desenvolvimento regional brasileiro. A concepção é ainda, nesse período, desenvolvimentista, mas voltada para programas educacionais que atendessem às necessidades específicas a cada contexto regional (SOUZA, 2008).

Esse cenário foi fundamental para que a partir da década de 1980, período da redemocratização no Brasil, houvesse mudanças significativas na educação ofertada às pessoas do campo. Nesse período, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano contribuiu para que o MST iniciasse experiências e produzisse documentos, mostrando as necessidades da construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma

---

<sup>30</sup>“Forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura”. (WANDERLEY, 2014, p.2).

da educação rural e propõe a educação do campo como um novo modo para orientar as políticas e práticas pedagógicas relacionadas aos trabalhadores do campo, questionando também os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (SOUZA, 2008).

O MST foi essencial para a emergência do movimento da educação do campo no Brasil e, em especial, no âmbito educacional. A educação do campo corresponde, assim, a um movimento nacional construído pelos sujeitos coletivos do campo na luta contra o processo de exclusão e em defesa de um projeto de escola que contemple os sujeitos em sua singularidade cultural, social, ambiental, política, econômica, de gênero, geracional, raça e etnia, assim como suas especificidades espaciais e geográficas. A educação do campo se articula a um projeto político-pedagógico que estimule o desenvolvimento das escolas do campo; identidade dos sujeitos; políticas de formação para profissionais da escola do campo; valorização da identidade da escola do campo, da qualidade e participação da comunidade (BRASIL; 2002; 2008; CALDART, 2009).

A educação do campo tomou proporções mais densas a partir no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (1988); com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e com as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008).

No contexto da educação infantil do campo, as DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam que as instituições educacionais, a partir de propostas pedagógicas, devem fomentar a identidade cultural das crianças dos mais diversos grupos, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, entre outros. O respeito aos modos próprios de vida no campo é fundamental para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; o firmamento de práticas ambientalmente sustentáveis; a flexibilização, se necessário, do calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; a valorização dos saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; e, por fim, prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Nessa direção, é importante para o processo formativo das crianças do contexto rural práticas contextualizadas, centralizadas na concretude de vida das crianças do

campo, nos seus modos de vida, nos tempos da colheita e plantio das famílias, nos espaços de convívio, nas brincadeiras e brinquedos e, principalmente no fortalecimento da autoestima e reconhecimento das crianças no seu grupo cultural e familiar (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Nesta direção, discutimos no tópico seguinte o brincar na educação infantil, primeiro, por ser, talvez, a principal atividade das crianças que expressa a cultura, segundo, porque corresponde a um direito legal de todas as crianças. Desta maneira, é importante que haja nas instituições de educação infantil práticas pedagógicas, baseadas, sobretudo, no brincar e na brincadeira.

### **2.3.1 O BRINCAR NA LEGISLAÇÃO**

O brincar, além de ser uma expressão de vida das crianças, de tradição, cultura e prazer, é também um direito de todas as crianças.

Com base nessa compreensão, o brincar é foco de inúmeras discussões no mundo e no Brasil, que deve ser garantido pelos Estados e instituições de educação infantil. Assim, o brincar é enfatizado e reafirmado em diversos dispositivos legais, dentre os quais destacamos: Declaração dos Direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959; Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Critérios para um Atendimento em Creches que respeita os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Lei de Diretrizes e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) e Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012) que reconhecem a valoração do brincar na etapa da Educação Infantil e, principalmente na educação das crianças pequenas nos espaços da creche e pré-escola.

A iniciativa legal em considerar o brincar como direito das crianças é consequência de inúmeros debates de diversos setores da sociedade civil, dentre os quais destacamos professores/as de creches e pré-escolas e pesquisadores de todo o mundo, que pensam o direito de brincar como um direito à cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer (MASCIOLI, 2014).

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi apresentada ao mundo pela ONU, documento que fixava diversos direitos às crianças e,

entre eles, o de brincar. O texto foi fundamental para a promulgação de outros dispositivos legais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, que estabelece no seu sétimo princípio que a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos à educação e que a sociedade e as autoridades públicas devem se esforçar para promover o exercício deste direito.

No Brasil, no final da década de 1980, discussões em torno do brincar tomam significativas proporções, contribuindo para fixá-lo como direito das crianças em diversos dispositivos legais.

Nesta perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é um dos primeiros textos da legislação brasileira a evidenciar, no art. 16, inciso IV, o brincar com um dos principais direitos das crianças. A partir desse documento, inúmeras discussões sobre o tema foram tecidas entre pesquisadores e professores/as de instituições de creches e pré-escolas, o que contribuiu para a elaboração de uma ampla legislação sobre ele.

Em 1998, foi organizado e publicado o RCNEI, texto não mandatário, o que implica dizer que sua utilização nas creches e pré-escolas é de uso flexível. O RCNEI é composto por três volumes: Introdução, Volume 1 e Volume 2, os quais afirmam que, para as crianças exercerem a capacidade de criar é imprescindível que hajam nas instituições de educação infantil experiências voltadas para as brincadeiras, pois tais atividades são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Essas instituições, além de oportunizarem brincadeiras, devem disponibilizar brinquedos, uma vez que são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo dos gestos, dos movimentos, dos cantos, das danças e do faz-de-conta (BRASIL, 1998).

Alguns anos mais tarde, em 2006, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) foi elaborado para complementar a legislação vigente até o momento no âmbito da educação infantil, discorrendo que as crianças precisam ser incentivadas a brincar, nos mais diversos espaços das instituições de educação infantil, tendo em vista que têm direito a expressão de seus sentimentos e pensamentos, a desenvolver a imaginação e a curiosidade, bem como ampliar conhecimentos da natureza e da cultura.

O documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeita os direitos fundamentais das crianças é outro dispositivo, promulgado em 2009, que enfatiza a relevância de acesso das crianças nos espaços infantis aos brinquedos, a



participação dos professores/as nas brincadeiras e a orientação às famílias sobre o brincar e a brincadeira (CAMPOS, 2009).

Em 2009, sob intensos debates de vários setores da sociedade civil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) <sup>31</sup> são elaboradas, a partir de um processo de revisão de concepções de criança, infância, educação infantil, assim como pela seleção e fortalecimento das práticas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento infantil nas creches e pré-escolas. O documento destaca os eixos, as interações e a brincadeira como elementos centrais que devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil do país, a partir de propostas pedagógicas que prevejam a oferta de brinquedos e equipamentos, bem como que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. É importante destacar que esse texto é mandatório, assim, é o principal documento que rege a etapa da Educação infantil, regulamentando as ações desenvolvidas na creche e pré-escola, visando promover práticas educativas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento das crianças de forma integral.

Outro documento brasileiro que salienta a relevância do brincar na educação infantil é Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012) que se divide em cinco módulos, os quais organizam e estruturam a rotina nas creches, tomando por base o brincar.

O primeiro módulo, *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, aponta a relevância da brincadeira e das interações para as práticas pedagógicas e para as experiências infantis. O segundo módulo, *Brinquedo, Brincadeiras e Materiais para Bebês*, aborda os brinquedos e os materiais adequados para cada etapa das crianças. O módulo *Brinquedo, Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas* trata, por sua vez, das propostas e brinquedos adequados para crianças de um ano e meio a três anos e onze meses de idade. O módulo *Organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas* aborda o ambiente como espaço de interação e aprendizagem para bebês e crianças. E, por fim,

---

<sup>31</sup>Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, que conforme o Art. 3º constitui-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientaram as instituições de educação infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Mais tarde, em 2009, as DCNEI/1999 foram revisadas, devido à implantação do ensino fundamental de nove anos, respaldado na Lei 11.274. O parecer CNE/CBE 20/2009 estabelece a revisão DCNEI/2009, objetivando ampliar o debate sobre a educação infantil, quanto às outras temáticas que se tornaram atuais na área (BRASIL, 1999, 2009).

o módulo *Critérios e Compras e Usos dos Brinquedos e Materiais para Instituições de Educação Infantil* define os processos de escolhas, critérios e características dos brinquedos (BRASIL, 2012).

Os documentos enfatizados são marcos importante no contexto brasileiro no que corresponde o reconhecimento do direito das crianças pequenas ao brincar nas instituições de educação infantil.

## **2.4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA, ESPAÇO E TEMPO**

Barbosa (2009) afirma que a função da etapa da Educação infantil é possibilitar às crianças a vivência em comunidade, a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Essa perspectiva de educação infantil implica práticas pedagógicas em sintonia com a realidade cultural das instituições, bem como com os interesses e experiências das crianças e das famílias, na qual a qualidade seja discutida e compartilhada com todos esses sujeitos. Essa perspectiva de Educação Infantil torna a creche e a pré-escola um espaço político democrático e acolhedor.

Nesse contexto, as instituições de educação infantil devem permear práticas baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo que possibilitem o desenvolvimento integral e aprendizado de diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender por meio das múltiplas linguagens (dança, música, teatro, movimento, matemática, entre outras), ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA, 2009, 2010; SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Atrair o brincar às práticas pedagógicas é, talvez, o primeiro passo a ser dado, uma vez que o brincar é uma das principais necessidades das crianças, visto que os modos como elas brincam indicam uma produção de sentidos e ações, conforme as especificidades dos grupos sociais. Assim, um pertinente modo de melhor conhecer as crianças é por meio do brincar e da brincadeira.

Conhecer as crianças por meio do brincar e da brincadeira implica sensibilidade de percepção e escuta dos/as professores/as para identificar o papel do brincar para as crianças, de reconhecer e seguir indícios de uma ação iniciada por elas; e, principalmente, de abandonar seu papel de centralizador nas brincadeiras. Implica ainda, observação da constituição das brincadeiras nos grupos infantis, dos modelos de

ação que são mais imitados pelas crianças as formas de negociação a conciliação de posições e tomada de decisões nos enredos ficcionais e reais que os grupos infantis criam a partir de suas vivências (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009; PINAZZA; FESTA, 2017).

Pensar essas questões suscita aos professores/as a reflexão do brincar como principal agente mobilizador<sup>32</sup> das práticas pedagógicas na creche e pré-escola, cujas mediações<sup>33</sup> motivem<sup>34</sup> as crianças a ampliarem suas experiências culturais e simbólicas.

Vale ressaltar que é preciso sensibilidade para que o valor educativo do brincar não se limite a mero instrumento de ensino/aprendizagem, ou seja, como recurso didático-metodológico aliado às práticas descontextualizadas, cujo foco é, por exemplo, o ensino de conteúdos ou desenvolvimento cognitivo e motor das crianças (ARCE; BALDAN, 2013).

Práticas pedagógicas contextualizadas na dimensão do brincar buscam promover ações de valorização da identidade, da autoestima e das experiências das crianças e de seus grupos familiares (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Nesse contexto, é interessante que nas instituições de educação infantil, as crianças sejam expostas às mais diversas experiências que tomem o brincar como modo de ampliar as experiências das crianças.

Considerando isto, o brincar deve permear toda a rotina das instituições de educação infantil. Para Barbosa (2010), a rotina diz respeito às experiências que se realizam ao longo do dia, mediante as vivências de adultos e crianças nessas instituições, a exemplo, das atividades do banho, do sono, a alimentação, das refeições, recreio, entre outros eventos estruturados.

É importante que o brincar esteja atrelado na rotina dessas atividades, uma vez que o brincar é a principal forma de comunicação das crianças como o mundo. Nessa perspectiva, é preciso pensar práticas que levem em conta os espaços, o tempo, brinquedos e objetos diversos, como possibilidades importantes para auxiliar o desenvolvimento integral das crianças, isto é, nas dimensões: corporal, artística, linguística, cultural, entre outras,

---

<sup>32</sup> Mobilizar significa pôr-se em movimento. A mobilização implica mobilizar-se de dentro para fora. Mobilizar é, assim, reunir forças internas, para fazer uso de si próprio como recurso (CHARLOT, 2000).

<sup>33</sup> Processo que permite as crianças apropriar-se do saber humano, capacitando-as para interpretar o mundo e se comunicar com os outros humanos (PINO, 2005).

<sup>34</sup> Motivar significa o movimento de fora para dentro, enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (CHARLOT, 2000).

É importante que os/as professores/as reflitam como os espaços físicos das instituições de educação infantil, urbanas e rurais, podem ser vivenciados de modo mais significativo pelas crianças. Ou seja, como os espaços dessas instituições promovem possibilidades para as crianças brincarem livres, sozinhas e em grupos; como agenciam situações de brincar em que as crianças possam expressar seus posicionamentos, valores, crenças, conhecimentos, enfim, compreensões de mundo; e como refletem a relação que é estabelecida entre professores/as e crianças na ação do brincar. É importante ainda, pensar se os espaços são convidativos, acolhedores, desafiadores, propícios ao diálogo, ao respeito às formas divergentes de pensamentos, ideias e para a produção de culturas infantis (BARBOSA, 2009, 2010; CORSARO, 2002, 2009, 2011; GUIMARÃES, 2009; HORN, 2004; PINAZZA; FESTA, 2017).

O documento os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) ressaltam a importância de espaços amplos e adequados nas instituições de educação infantil para que possam favorecer as possibilidades expressivas, sensoriais e emocionais das crianças, bem como atender as necessidades de alimentação, saúde, lazer, proteção, descanso, interação, conforto das crianças, atividades culturais da instituição e da comunidade em geral. A dimensão física dos espaços é importante, todavia, concordamos com Guimarães (2009) que mais importante que a dimensão física dos espaços é o modo como eles são experienciados pelos/as professores/as e crianças; como sustentam as interações, a movimentação livre, a aprendizagem, o desenvolvimento e a ampliação das múltiplas linguagens das crianças nos espaços tanto internos quanto externos das instituições de educação infantil.

Assim, ao pensarmos os espaços para as crianças devemos levar em conta os gostos, toques, gestos, palavras, regras de usos de espaços, luzes, cores, odores, tudo, para possibilitar às crianças interações que possam incentivar as experiências que ajudem estruturar as funções motoras, sensoriais simbólicas, lúdicas e relacionais. É importante ainda que os espaços das instituições de educação infantil sejam organizados em cantos e recantos, com temáticas diferentes, como casa de boneca, salão de beleza, feirinha, biblioteca, entre outros com alguns materiais mais estruturados e não estruturado. Ainda com tapetes, colchonetes, cantos e tocas para que as crianças possam explorar os objetos, construir cenários e estruturar brincadeiras coletivas e individuais. Também é interessante que nas salas tenham lugares como armários, caixas, cestos, onde possam ser guardados os materiais. Esses materiais tornam-se recursos para as brincadeiras, por exemplo, cadeiras, armários e mesas tornam-se esconderijos, os

colchonetes são usados como obstáculos, podendo ser também empilhados. Por isso, é relevante a atenção para a qualidade, conforto e segurança do material mobiliário, uma vez que mobilizam o potencial sensível e criativo das cenas lúdicas das crianças (BARBOSA; 2010; HORN, 2004; GUIMARÃES, 2009).

Assim, é fundamental que haja em toda a extensão das instituições de educação infantil uma diversidade de materiais, objetos e brinquedos de vários tamanhos, cores e formas para que as crianças possam se desenvolver de modo integral. Embora que, para Pinnaza e Festa (2017) os recursos físicos (brinquedos, objetos e materiais diversos) não sejam centrais no processo de simbolização, eles são relevantes porque se ligam à capacidade imaginativa das crianças, à medida que podem enriquecer os contextos de emergência e continuidade das brincadeiras, fomentando necessidades de narração, interação e experimentação. Assim, é preciso diversificar os tempos de uso desses recursos, ao invés de condicioná-los ao preenchimento de certas atividades, a exemplo, do recreio.

Desta maneira, quanto mais bem forem organizados os tempos para o brincar, das crianças nas instituições, ou seja, quanto melhor forem pensados em função das atividades da autonomia das crianças, mais podem acontecer situações que permitam que as crianças sintam-se bem em contextos que possibilitam aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento no brincar e na brincadeira (STACCIOLI, 2010).

Assim, é preciso que os usos do tempo nas instituições de educação infantil para as brincadeiras, bem como os modos de brincar das crianças sejam respeitados pelos adultos. Utilizar o tempo nas creches e pré-escolas com intenção de preenchimento do ócio das crianças ou controlar o tempo do brincar é privar as crianças de exercer sua liberdade de autonomia.

## CAPÍTULO III – O BRINCAR E A PRODUÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS

*As crianças não brincam de brincar.  
Brincam de verdade.*

*Mário Quintana*

Na epígrafe, o autor sugere-nos a refletir que nas brincadeiras há mais do que imaginação e fantasia das crianças, sugerindo-nos, talvez, que há também nas brincadeiras modos de produção cultural das crianças. Para as crianças sempre é hora de brincar, qualquer ambiente é propício à criação de brincadeiras e, portanto, ideal para aprender coisas novas.

Nesse sentido, as crianças por meio das brincadeiras revelam sua compreensão de mundo, expressando conhecimentos, aprendizados, conflitos, valores, enfim, comportamentos do seu grupo. Assim, nas brincadeiras há mais verdade imbuída do que os adultos podem supor.

Compreendendo isso, este capítulo discute as brincadeiras como produção cultural, uma vez que sozinhas ou em pequenos grupos infantis, as crianças tanto reproduzem nas brincadeiras ações dos adultos, quanto produzem culturas, a partir da capacidade inventiva de sujeitos históricos e sociais. Este capítulo aponta ainda considerações sobre os principais tipos de brincadeiras: em construção; educativas; tradicionais e as brincadeiras de faz de conta. Neste último tipo, a partir da representação simbólica as crianças realizam ações com outras crianças, adultas e objetos do meio social, expressando vivências e conhecimentos da cultura de origem.

### **3.1 A CULTURA E A BRINCADEIRA**

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, representativa, dramática, entre outros termos utilizados, diz respeito a uma reelaboração criativa das experiências das crianças, ou seja, das ações que elas viram e ouvirem dos adultos, estas, combinadas e construídas a partir de novas realidades, segundo seus interesses e necessidades (VIGOTSKY, 1991; 2014).

De acordo com Brougère (2010), a brincadeira é um espaço social, criado em consequência de uma aprendizagem social e supõe significação conferida por todos que dela participam. Nesta direção, ao brincar com uma boneca de plástico ou de trapos, por exemplo, a intenção das crianças é representar simbolicamente no objeto ações da mãe, da tia, ou de qualquer outra pessoa, todavia, essa representação não acontece tal e qual aconteceu na vida real, uma vez que as crianças significam e ressignificam a brincadeira de boneca a partir da cultura (VIGOTSKY, 1991; 2014).

De acordo com Rezende (2009), a brincadeira de faz de conta envolve três estágios: 1) O brincar simbólico, que é a substituição de um objeto por outro, a exemplo, de brincar de carrinho com uma latinha; 2) O brincar imaginativo-convencional, que é quando as crianças representam nas brincadeiras brinquedos convencionais, ou seja, brincam de casinha com panelinhas e fogãozinhos plásticos de brinquedos; e 3) O brincar imaginário, que abrange essas duas formas de faz de conta simultaneamente- o brincar simbólico e o brincar imaginativo-convencional.

A brincadeira de restaurante é um exemplo de brincar imaginário. Nessa brincadeira, as crianças experimentam essas três formas de brincar: simbólico, imaginário-convencional e imaginário. Brincando de restaurante, as crianças representam papéis sociais (clientes, garçons, cozinheiro, entre outros). As crianças sabem que um restaurante tem diversos ambientes (cozinha, saguão, entre outros.) e que em cada ambiente há objetos. No caso da cozinha, há panelas, talheres, pratos, copos, enfim, diversos materiais. Para representar esses materiais, as crianças podem utilizar cópias destes objetos como brinquedos de plástico, produzidos especialmente para substituir os objetos reais, caracterizando, assim, o brincar imaginativo-convencional, ou podem também improvisá-los, utilizando galhos de árvores, potes de margarina, tubos de creme dental, entre outros objetos como se fossem pratos ou talheres, caracterizando, assim, o brincar simbólico, que é a substituição de um objeto por outro.

Nesta direção, quanto mais as crianças puderem brincar, ou seja, quanto mais possibilidades de ver, ouvir e experimentar elementos da realidade, mais elas poderão expandir suas experiências com a cultura, visto que as brincadeiras infantis refletem comportamentos, conceitos, normas e valores dos grupos das crianças (CORSARO, 2009).

Nesse sentido, os estudos de Fernandes (1979) revelam que brincando as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras pessoas da mesma categoria social. Por meio das brincadeiras as crianças

participam da vida social, alargando sua área de contatos humanos, aprendem de modo mais acessível os significados das atividades organizadas grupalmente, experimentam os diferentes papéis sociais e se identificam com interesses ou com valores que transcendem o âmbito da família.

Assim, por meio das brincadeiras, as crianças produzem culturas infantis que se dão por meio de diversos elementos e, dentre eles, as rotinas, dada sua produção em diferentes espaços e tempos. Nas rotinas, se dá os encontros entre as crianças que podem ser no clube, na escola, no parque, na praça, enfim, em diversos locais os quais as crianças se reúnem para brincar algum tempo juntas. Nesses encontros formam-se grupos infantis, geralmente, com interesses semelhantes de brincadeira. A brincadeira é o principal motivo para a constituição dos grupos infantis (CORSARO, 2011; FERNANDES, 1979).

Inicialmente, as crianças reúnem-se apenas para passar algum tempo juntas, ou seja, apenas para brincar, somente com a convivência, constroem laços de amizade que se manifestam na consciência grupal. Constituído os grupos infantis, as crianças com seus pares, ou seja, com crianças em idade aproximada, produzem a partir do universo adulto suas próprias culturas, estas, únicas e singulares (CORSARO, 2009, 2011; DERBORTOLI, 2006; FERNANDES, 1979).

Para melhor explicitar a produção cultural das crianças nas brincadeiras, recorreremos às discussões de Corsaro (2009;2011) a partir formas de brincadeira, denominadas por de aproximação-evitação e de papéis.

Para o autor supracitado, a brincadeira de aproximação-evitação é uma rotina de brincadeira essencialmente não verbal na cultura de pares das crianças em idade pré-escolar, na qual as crianças identificam, abordam e, em seguida, fogem de um agente ou monstro ameaçador. É o exemplo, da brincadeira italiana *La Strega* (bruxa), a qual se escolhe uma criança para ser a bruxa que persegue os demais participantes. Essa brincadeira possui variações e, dentre elas a *La Strega Colore* e *La Strega Bibita*. A primeira significa bruxa cor e a outra bruxa bebida. Em ambas as variações, as crianças escolhem uma cor ou um sabor de uma bebida, ajoelham-se no chão, alinhadas, olhando para o lado oposto da bruxa. A bruxa se aproxima, fixa-se atrás de uma criança, toca as costas de uma delas e solicita uma dada cor ou pede uma bebida de um sabor específico. A criança que escolheu tal cor ou determinado sabor sai correndo enquanto é perseguida pela bruxa (CORSARO, 2009).



Percebemos, assim, que uma mesma brincadeira pode conter elementos que a diferenciam ao mesmo tempo em que permanece com sua essência intacta. É, pois nisso que consiste a produção cultural infantil, a capacidade das crianças de significar e ressignificar algo já dado culturalmente e, a partir disso, reinventar e criar novos elementos.

Deste modo, as brincadeiras são reinventadas pelas crianças continuamente, pois a reprodução interpretativa proporciona uma nova plataforma para as novas gerações. As crianças acumulam modificações e têm histórias porque os processos de aprendizagem cultural são poderosos. E isso se deve à característica humana de compreender os outros como agentes intencionais ou mentais, iguais a si mesmos (PEDROSA; SANTOS, 2009).

A segunda forma de brincadeira que Corsaro (2009) discute é a de papeis, que envolvem a reprodução interpretativa dos modelos adultos de uma dada realidade. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. O termo interpretativa captura aspectos inovadores da participação das crianças nas sociedades, indicando o fato de que elas criam e participam de suas culturas de pares singulares, por meio da reprodução, apropriação e reinvenção das informações do mundo adulto para atender aos seus próprios interesses.

Na brincadeira de mamãe e de filhinho, por exemplo, não se trata apenas das crianças reproduzirem por meio de falas e gestos situações do universo adulto, é também uma reprodução criativa, visto que os elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentaram (VIGOTSKY, 2014). Assim, na brincadeira, as crianças elaboram e enriquecem continuamente os modelos (status, poder, controle, entre outros.) dos adultos, percebendo a brincadeira de papeis como modo de se projetarem no futuro, época em que terão poder e controle sobre si e sobre os outros (CORSARO, 2009).

Desta maneira, as brincadeiras de papeis permitem às crianças diversas experiências sobre como diferentes tipos de pessoas agem e se relacionam em interação às normas estabelecidas pela cultura.

Para ilustrar isso, Corsaro (2009) no episódio “dois maridos”<sup>35</sup> traz o obstáculo que se insere na brincadeira entre três meninos, Bill, Charles e Denny e de uma menina, Rita. Na brincadeira, Rita é a esposa, Bill é o marido e Charles e Denny são gatos. Charles fala para Bill que não quer mais ser gato, então, Bill sugere que ele seja também marido. Rita contesta a proposta e vê um problema que vai além do gênero: uma mulher e dois maridos. Rita afirma que não quer dois maridos, porque não é possível uma mulher ter dois maridos, não pode conquistar, ter, casar ou amar dois homens ao mesmo tempo. Ela sabe que há algo diferente nessa relação (pelo menos em seu meio social).

O estranhamento de Rita em relação à proposta de se ter dois maridos na brincadeira está além do conteúdo fictício (gerado a partir da imitação ou reprodução do modelo adulto), está, pois, no infringir das normas sociais, ao menos do modelo que ela conhece, o qual pode preconizar uma união monogâmica entre casais. A brincadeira de papéis é diversão, mas também apropriação e estruturação de múltiplos significados da cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009).

É, pois na brincadeira de papéis que se tornam claras as relações de marido e mulher, empregado e empregador, entre outras, embora que de um modo diferenciado (FERNANDES, 1979). As crianças, portanto, reproduzem e legitimam nas brincadeiras a cultura adulta por meio da cultura infantil. Elas têm a compreensão de que um dia, serão adultos e, por isso, percebem nas brincadeiras um modo de ensaiar a vida adulta.

Nas brincadeiras, as crianças aprendem, por exemplo, que há relações específicas entre os membros da comunidade, dentro dos limites impostos pelos padrões de comportamento por meio dos ensinamentos dos adultos. Assim, as crianças não apenas tornam concretas as significações apreendidas da cultura nas brincadeiras, mas também as transformam (PEDROSA; SANTOS, 2009).

Outra forma de produção cultural infantil ocorre por meio das brincadeiras tradicionais. Filiadas ao folclore<sup>36</sup> infantil, as brincadeiras tradicionais, são consideradas parte da cultura popular, ou seja, da cultura não oficial, guardam a produção de um povo em certo período histórico. Por ser elemento folclórico, assumem características do

---

<sup>35</sup> Episódio contado no capítulo Reprodução interpretativa e Cultura de pares, por William Corsaro, do livro Teoria e prática na pesquisa com crianças, organizado por Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho, 2009.

<sup>36</sup> Florestan Fernandes foi um dos primeiros estudiosos brasileiros a discutir o folclore infantil<sup>36</sup> (cantigas de rodas, jogos, brincadeiras, parlendas, contos, entre outros). Segundo ele, o folclore infantil constitui importante herança cultural, visto que podemos perceber que algumas brincadeiras de que as crianças gostavam de participar antigamente são presentes até hoje. Não se pode compreender o folclore infantil separando-o do grupo social que exprime (FERNANDES, 1979).

anonimato, transmissão e conservação. Não se conhece, por exemplo, a origem da amarelinha, do pião, esconde-esconde, balanço, jogar pedrinhas, empinar pipas ou das parlendas. Sabe-se apenas que provêm de práticas de adultos, fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos (FERNANDES, 1979; KISHIMOTO, 2011).

O caráter repetitivo e previsível das brincadeiras tradicionais possibilita que seus enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades e gerações (KISHIMOTO, 2011). As crianças contribuem, pois, para a manutenção e sobrevivência das brincadeiras tradicionais na cultura. Elas se apropriam das de certas brincadeiras e com seus pares, realizam repetições de certas que não consistem em imitações precisas, mas em novas versões atualizadas.

A brincadeira de passa anel, por exemplo, uma criança é escolhida para passar o anel. Os outros participantes sentados ou de pé, com as mãos entre abertas, formando uma concha fechada. A criança que estiver com o anel deverá passar suas mãos entre as mãos de todos os participantes, deixando o anel cair nas mãos de um participante de sua escolha, sem que os demais percebam. Para despistar o grupo, a criança deverá passar novamente as mãos entre os participantes. Em seguida, a criança escolherá um participante que não esteja com o anel para adivinhar com quem está o anel. Se este acertar vai ser a vez dele passar o anel. Se errar será eliminado da brincadeira.

Finalizamos, afirmando que as crianças não brincam de forma infantilizada, em que tudo é tranquilo, uma vez que há também conflitos, disputas, burlas, enfim, tensões nas brincadeiras. A cultura se manifesta nas crianças, principalmente, nas brincadeiras e nos seus modos de brincar. Ao brincar as crianças revelam a condição humana. Brincar é, portanto, confronto com a cultura (PEREIRA, 2009).

### **3.1.1 QUESTÕES CULTURAIS NA BRINCADEIRA**

Embora seja ampla a variedade de características das culturas infantis, destacamos dois temas centrais que aparecem consistentemente: 1) as crianças fazem tentativas persistentes de controle de suas vidas e, 2) elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais. Esses temas são evidenciados em ampla variedade de atividades de rotina em culturas de pares de crianças pequenas (CORSARO, 2011).

No contexto desses temas, podem aparecer rotinas lúdicas, dentre os quais destacamos: 1) *Rotinas lúdicas entre bebês*, bebês comunicam-se e brincam com base em ações corporais expressivas; 2) *A proteção do espaço interativo e das primeiras*

*amizades das crianças*, a tendência das crianças em idade pré-escolas de proteger a brincadeira atual contra invasão de outras crianças; 3) *Linguagem, rotinas de compartilhamento e rituais*, expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas dos valores e preocupações compartilhados entre as crianças; 4) *Autonomia e controle na cultura de pares*, desafio das crianças ao controle adulto, bem como às rotinas lúdicas, em que as crianças coletivamente enfrentam curiosidades, confusões e medos do mundo adulto; 5) *Desafio à cultura adulta*, em muitas de suas descobertas as crianças desafiam e até zombam da autoridade adulta em suas brincadeiras; 6) *Confronto de confusões, medos e conflitos nos jogos de fantasia*, as interações das crianças com o mundo adulto, muitas vezes, geram perturbações ou incertezas para as crianças; 7) *O jogo de aproximação-avoidance*, rotina de brincadeira de faz de conta não verbal na cultura de pares de crianças em idade pré-escolar (CORSARO, 2011).

Desta forma, é brincando que as crianças aprendem, expressam, transformam e são transformados pela cultura nos mais diversos contextos. Sabemos que a maioria das crianças brinca com bonecas, carrinhos e bolas, mas também é importante considerarmos que há especificidades nas brincadeiras e nos modos de brincar delas. As crianças das zonas rurais, por exemplo, podem brincar com ossinhos de animais, com panelinhas de barro, com sisal, entre outros materiais que crianças de outros contextos podem não utilizar. As crianças urbanas, principalmente, aquelas das grandes cidades também possuem modos próprios de brincar. A tecnologia, por exemplo, por meio dos jogos eletrônicos em computadores, vídeo games é um elemento que, talvez, não seja vivenciado por todas as crianças da mesma forma, é o caso das crianças da zona rural.

Trata-se de experiências diferentes de infâncias que, se refletem nas brincadeiras e nos modos de brincar das crianças. As experiências das crianças da zona urbana não invalidam nem se sobrepõem às experiências das crianças da zona rural, e vice e versa. Defendemos, portanto, o alargamento das experiências das crianças de ambos os contextos, sobretudo, das crianças das zonas urbanas (CARVALHO; SILVA, 2018).

Nas brincadeiras, as crianças refletem o contexto cultural, ou seja, os comportamentos, valores, concepções de mundo dos sujeitos. Nas brincadeiras para Brougère (2010), as crianças refletem, muitas vezes, imagens ridículas dos adultos e de seus conflitos. A brincadeira de guerra, por exemplo, causa certo desconforto aos adultos, todavia, o que é a guerra senão uma ação de adultos? E não são necessários estudos históricos para compreender a contribuição da guerra para a formação da nossa cultura. Basta nos limitarmos à atualidade, para percebemos a violência das culturas

contemporâneas e vemos que as crianças vivem num mundo cheio de atos violentos. A brincadeira das crianças, ao buscar recursos do ambiente, abastece-se de diversos elementos, entre eles a brincadeira de guerra.

Em relação às brincadeiras de guerra, quem está do lado externo, a exemplo de nós, adultos, apenas realiza leituras de sentidos, os quais podem não ter os mesmos sentidos por quem está brincando (crianças). Desse modo, as crianças podem ter sua brincadeira de luta confundida com briga por quem está apenas a observar. Na brincadeira, há uma linguagem específica e significativa entre os brincantes que, em muitos casos, pode ser interpretada de forma diferente do que realmente é, embora, por vezes, o que começa como brincadeira termine com certos desentendimentos.

A brincadeira é, portanto, confronto com a cultura. Nas brincadeiras é comum as crianças utilizarem objetos e brinquedos que segundo Fernandes (1979) são indicativos da classe social a que as crianças pertencem. Por meio dos brinquedos, as crianças não realizam apenas imitações, mas representam também uma função social, pois, ao nascer, já encontram os folgedos<sup>37</sup> na cultura do grupo definidos, apenas executando-os. O que fica é o conteúdo social. No brinquedo, de casinha, por exemplo, já temos encontrado entre as crianças ricas casas de brinquedo, contempladas com todos os compartimentos e utensílios e até com uma filhinha (bonecas) ou mais. É importante destacar que quando as crianças brincam, por exemplo, de banqueiro, bandido ou de polícia, absorvem o que é geral, o que está institucionalizado no grupo infantil, assim, não são considerados nas brincadeiras os atos pessoais de uma determinada pessoa, mas a aquisição de padrões de comportamentos em seu próprio grupo.

Para compor as brincadeiras, as crianças, podem utilizar objetos e brinquedos variados. No contexto dos brinquedos, são diversos os modos de produção que estes objetos têm assumido ao longo do tempo. A boneca, por exemplo, assume contornos específicos de cada época. Há algum tempo eram produzidas a partir de porcelana, se limitando a representar um humano em fase adulta. Atualmente, o plástico é o principal material utilizado para sua produção, talvez, por permitir novas possibilidades à boneca moderna que, chora, senta, se alimenta, anda, fala e entre outras funções semelhantes aos humanos, bem como pelas mudanças culturais e econômicas das sociedades.

Para Brougère (2010) a mudança cultural é a principal responsável pelas diferentes formas de produção dos brinquedos. Os brinquedos são demarcadores de

---

<sup>37</sup> Eventos de caráter popular, brincadeiras, festas, música, dança e parlendas (FERNANDES, 1979)..

cultura que transmitem às crianças conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas em dadas sociedades. Para as crianças muito pequenas os brinquedos remetem, geralmente, à imagem de um ser frágil e delicado, como os ursinhos de pelúcia, objetos de pelagem macia, que despertam ternura e bondade. Os ursinhos de pelúcia refletem a manipulação da mídia sobre a imagem real do animal urso que é, na realidade, um animal selvagem. Do mesmo modo, com as crianças maiores, a mídia regula estratégias de produção e divulgação, conforme as diferentes faixas etárias. Os fabricantes introduzem nos brinquedos imagens que variam de acordo com a cultura.

Nesta direção, a boneca Barbie é um brinquedo de expressivo valor simbólico que, em uma das suas versões de alta, loira, magra e de olhos azuis dissemina na cultura um ideal de beleza de uma futura mulher adulta. A bola é outro exemplo de brinquedo simbólico, principalmente, em algumas sociedades. No caso do Brasil, esse brinquedo é mais do que um objeto que oportuniza prazer e diversão para adultos e crianças, é também um símbolo cultural, que tanto expressa as mais distintas modalidades do esporte tais como: futebol, voleibol, futsal, entre outros, quanto constitui sinônimo de status, bem como ascensão social e financeira daquele que toma este objeto como instrumento profissional, a exemplo, de um jogador de futebol. Assim, os brinquedos transmitem às crianças conteúdos simbólicos produzidos por uma determinada sociedade, que correspondem tanto à representação do valor agregado a um dado objeto quanto aos comportamentos socialmente construídos pelos sujeitos (BROUGÈRE, 2010).

As crianças projetam nos brinquedos ações e comportamentos da cultura. Os brinquedos sugerem em suas imagens a existência de expectativas de comportamentos nos sujeitos previamente definidos, os quais representam uma (pré) concepção dos papéis do ser-menino e ser-menina, sendo as crianças orientadas a brincar com brinquedos e brincadeiras diferentes (ROCHA, 2005).

As meninas tendem a representar nos brinquedos funções predominantemente femininas, a exemplo, de cuidar da boneca como se fosse um bebê. Os meninos seguem a mesma lógica, manipulam máquinas e dirigem carrinhos como se essas ações fossem habilidades herdadas biologicamente. Nesses exemplos, estão enraizadas questões culturais que imprimem desde cedo marcas nos sujeitos, classificando-os, conforme o gênero. Isso nos esclarece que boa parte de certas habilidades ditas como masculinas ou femininas são socialmente construídas.

Nesse contexto, as crianças apropriam-se desde cedo da cultura e, gradualmente, vão identificando seus elementos, revelando-os nas brincadeiras. Assim, desde cedo, aprendem a identificar comportamentos e concepções pertencentes a um determinado gênero que, na maioria das vezes, são tensas e conflituosas.

Outra questão da cultura que pode se revelar na brincadeira diz respeito à sexualidade. De acordo com Freud (1976), a sexualidade faz parte do processo de constituição dos humanos, inclusive, das crianças. No caso das crianças, o interesse intelectual pelos enigmas do sexo e o seu desejo de conhecimento sexual revelam-se numa idade surpreendentemente tenra.

A sexualidade humana é definida pela dimensão biológica produzida no contexto social, cultural, histórico e simbólico, no qual o sujeito se encontra inserido. Se desconhecendo isso, as instituições de educação infantil tendem a reprimir as manifestações das crianças e os/as professores/as passam a atribuir à sexualidade e, em especial, a sexualidade infantil concepções conservadoras, atrelando-a a atos obscenos (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011).

Freud (1976) discute que os órgãos de reprodução propriamente ditos não são as únicas partes do corpo que geram sensações de prazer sexual e que a natureza dispõe as coisas de tal forma que as estimulações reais dos genitais são inevitáveis na primeira infância. Esse período de vida durante o qual certa cota é, sem dúvida, prazer sexual, produzido pela excitação de várias partes da pele (zonas erógenas), pela atividade de certos instintos biológicos e pela excitação concomitante de muitos estados afetivos, é conhecido como o período de auto-erotismo. Sabendo disso, as instituições de educação infantil podem redimensionar o interesse sexual das crianças para outros assuntos, de modo que possam experimentar o prazer também por meio de outras experiências como: a brincadeira, a pintura, música, esporte, dança e entre outros. Aos professores/as cabe conquistar a confiança das crianças, demonstrando receptividade aos esclarecimentos das dúvidas infantis. A sexualidade deve ser tratada como demais assuntos do conhecimento, devendo de modo gradual explicar os assuntos sexuais para as crianças, respeitando cada etapa de sua aprendizagem, pois, se as dúvidas que as crianças levam aos adultos não forem sanadas, elas continuarão às atormentá-las, levando-as a procurar soluções, as quais podem se apresentar de modos extravagantes e grotescos.

Nesta perspectiva, as brincadeiras pressupõem relações interindividuais, ou seja, processos de aprendizagem social e produção de culturas infantis próprias e singulares. Concordamos com Oliveira (2010), quando afirma que a atitude básica nas creches e

pré-escolas deve ser a compreensão da ação da família e não a censura a ela. Compreendendo isto, os/as professores/as irão acolher as brincadeiras e os diversos modos de brincar das crianças como manifestações de vivências e experiências do contexto cultural.

Assim, as famílias precisam também conhecer o trabalho pedagógico das instituições de educação infantil, inclusive, na dimensão do brincar e da brincadeira, uma vez que as propostas desenvolvidas nessas instituições afetam a vida de todos/as e, em especial a das crianças.



## **CAPÍTULO IV – CRECHE E PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO PRÁTICAS DE PROFESSORAS NA DIMENSÃO DO BRINCAR**

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

*Cora Coralina*

Quanta beleza há no caminhar! Como diz a letra da música Trem Bala de Ana Vilela: “Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...]” A tão difícil caminhada, as tantas noites em claro; os tantos finais de semanas em casa, estudando e estudando; as escolhas teóricas metodológica; os diálogos com professores e colegas; as idas e vindas a campo de pesquisa; as árduas leituras dos dados; o choro e o sentimento de incompetência. Tudo isso, acrescido a muita determinação permitiu que hoje pudéssemos prestigiar a colheita, o fruto do nosso trabalho, essa dissertação e, principalmente, este capítulo.

Nesta direção, é com alegria e gratidão que apresentamos o último capítulo do nosso estudo, no qual abordamos a produção dos dados, a partir das práticas pedagógicas de seis professoras de duas creches do município de Lagoa Seca/PB, na relação com o brincar das crianças. Na ocasião, pesquisamos os seguintes grupos: na creche da zona urbana, o Maternal II (grupo 1); Pré I (grupo 2) e Pré II (grupo 3). No grupo 1, duas professoras foram pesquisadas, uma no turno da manhã e a outra, no turno da tarde. Denominamos as professoras pesquisadas das da seguinte forma: no grupo 1, professora A (turno tarde) e professora B (turno manhã); no grupo 2, a professora C e, no grupo 3, a professora D. Na creche da zona rural, pesquisamos os grupos Maternal I (grupo 4) e Maternal II (grupo 5) com as professoras E e F.

Nossa análise se deu com base nas concepções das professoras sobre o brincar; nos objetivos e modos com os quais elas propõem brincadeiras às crianças e nas formas como as crianças brincam. Nesse sentido, abordamos elementos e modos de funcionamento que compõe os fazeres das professoras e crianças na creche e na pré-escola, a partir das seguintes categorias: 1) A rotina das crianças na creche: tempo e

espaço; 2) A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras; 3) Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças e, 4) O brincar entre o natural e o social;

#### **4.1 A ROTINA DAS CRIANÇAS NAS CRECHES: TEMPO E O ESPAÇO**

Pensar a rotina nas instituições de educação infantil exige reflexão do tempo para as atividades nesses espaços. Por vezes, o tempo das crianças é secundarizado pelos/as professores/as quando exigem das crianças comportamentos rígidos, no sentido de todas terem que ter atenção ao mesmo tempo a algo proposto, seja na hora das atividades em sala, na hora do sono, de ir ao banheiro, de realizar refeições e de tantas outras situações. Há, assim, tempo para tudo: tempo para comer, tempo para dormir, tempo para brincar. O problema é a rigidez de algumas rotinas que não conseguem respeitar os diferentes tempos das crianças.

Na relação de tempo, o brincar segue as orientações das instituições de educação infantil, quase sempre limitando o tempo para as brincadeiras. Para ilustrar isso, trazemos o relato da professora A, do grupo 1. Quando questionada sobre se as crianças podem brincar a qualquer momento:

Puder, podem, mas a gente não deixa não, porque tem a rotina, porque senão imagina: a gente vai fazer uma atividade, aí tem uma criança brincando, aí o outro que está fazendo a atividade vai querer brincar também. A gente tem que ter a rotina, entendeu? De manhã eles chegam, aí, a gente troca a roupinha deles, aí eles vão tomar café, depois do café é que a gente faz o momento de socialização de cantar de fazer, de contar historinha, de perguntar como foi o dia deles. Aí depois vai para atividade, aí depois de eles fazerem a atividade é que vão brincar (ENTREVISTA, 16/10/2018).

Percebemos, desse modo, o tempo atrelado a delimitação na rotina do grupo desta professora. Ela parece não compreender que as crianças também brincam na rotina diária. O brincar aparece com algo muito restrito, como A hora da brincadeira. A fala da professora A, a partir da permissão ou não, simultaneamente, que as crianças brinquem a qualquer momento, revela- sua individualidade a partir do âmbito vista social.

A rotina, o tempo e a própria organização dessa instituição em torno do brincar e da brincadeira aponta para uma lógica atrelada as formas do trabalho do Ensino Fundamental. O modo de compreensão da educação infantil como fase preparatória para o ensino fundamental na fala da professora e, em sua singularidade, a respeito de uma

compreensão de Educação Infantil, de criança, de organização da rotina e do tempo na creche, mediante concepções que perpassam o Ensino Fundamental.

Outra questão que percebemos é que os espaços físicos internos e externos não comportam a livre movimentação das crianças, principalmente para as brincadeiras. Sobre isso, destacamos:

O espaço físico da creche da zona rural é absolutamente minúsculo e inadequado ao trabalho educacional com crianças pequenas, com rampas que dão acesso às salas, salas estreitas e pouco iluminadas. O espaço físico inadequado das salas dificulta a movimentação tanto das professoras quanto das crianças, com a exceção da sala onde funciona o Maternal I que possui um espaço mais amplo. Nas salas, há cadeiras e mesas adequadas à estatura física das crianças, um bebedouro, lixeiro, uma prateleira e poucos materiais e brinquedos, a maioria proveniente por doações. De modo geral, a creche funciona em situação precária (DIÁRIO DE CAMPO 10/10/2017).

Contudo, não somente a dimensão física das instituições de educação infantil, bem como os recursos é capaz de proporcionar para as crianças experiências interessantes no âmbito do brincar e das brincadeiras, uma vez que os modos como os espaços são vivenciados pelos sujeitos (adultos e crianças) também possibilita experiências ricas de brincadeiras. O fato dessa creche está localizada em área rural, possibilita múltiplas experiências de brincadeiras para as crianças, experiências estas, que podem ser consideradas pelos/as professores/as na rotina das instituições de educação infantil.

#### **4.1.1 O RELÓGIO E OS TEMPOS DE BRINCAR NAS CRECHES**

Percebemos que a organização da rotina da creche da zona urbana e da creche da zona rural é semelhante, em relação aos horários estruturados pelas professoras nas instituições, iniciando o dia pelo café da manhã.

O café da manhã marca o início da rotina que dever ser seguida pelas crianças nas creches. São momentos em que as crianças aprendem que precisam estar atentas ao atendimento de diversas tarefas: café da manhã, o almoço, o lanche, o banho, o dormir, o recreio e o jantar.

Destacamos que na atividade do café da manhã para o grupo 3, a orientação da professora D é que todas as crianças, nesse momento, fiquem sentadas à mesa do refeitório, aguardando serem servidas. O tempo de espera das crianças pelo café é de

cerca de dez minutos. Durante esse tempo, as brincadeiras são aceitas pela professora, desde que as crianças se mantenham nos seus lugares, vejamos:

As crianças do grupo 3 estão sentadas à mesa do refeitório aguardando o café. Devem permanecer, preferivelmente, sentadas e em silêncio enquanto o café não é servido. Tal momento parece ser enfadonho para as crianças que logo buscam uma “ocupação” infringindo assim, as regras da instituição. Duas crianças brincam entre si, gesticulam um avião com as mãos sobre a mesa. A ação dura alguns minutos, quando é percebida pela professora do referido grupo, que interrompe a brincadeira, servindo o café da manhã para as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 02/05/2018).

A rotina é algo que orienta as crianças e todos da instituição, devendo ser referência no processo de convivência entre as pessoas, no respeito às normas, nos valores produzidos e nos momentos de realização de cada ação. Contudo, é importante que a criança seja sujeito ativo no modo de organização da instituição, sobretudo, no tempo que é pensado para ela, nas suas ações e nos seus desejos.

O fato de as crianças serem demandadas a ficarem em silêncio, quietas, sem poderem brincar, meio que imóveis e sem sair do lugar, parece ser algo muito disciplinar para crianças de apenas cinco anos de idade. Claramente, percebemos que o brincar não pode ser a qualquer hora. Nessa direção, esse é modo de conceber o brincar expressa perspectivas e concepções de Educação Infantil, que muito se assemelham à forma disciplinar, à rigidez da instituição escola. A proposta de educação baseadas na disciplina e, sobretudo, no controle dos corpos influenciam de modos variados o trabalho pedagógico nas instituições de educação de todos os níveis de ensino e, ainda mais na Educação Infantil.

Percebemos que a ordem disciplinar marca as creches pesquisadas. Nas salas, a ausência de materiais e brinquedos acessíveis pode ser uma forma de disciplinamento dos corpos e controle dos ruídos das crianças. Experiências desta natureza dificultam o exercício da autonomia das crianças e de experiências significativas.

Identificamos, ainda, que o disciplinamento e o controle das professoras sobre as crianças aparecem também de modo nivelado. A aparente permissão dada às crianças para brincar nas salas é realizada nos momentos de ócio ou espera das crianças destinado apenas para preencher o tempo livre. Questão essa, que verificamos nas creches tanto da zona urbana quanto da zona rural.

O tempo que antecede o café da manhã e ida para casa das crianças, ao fim da tarde, nas creches, aparece como período aparentemente livre para as crianças

brincarem, sem nenhum direcionamento das professoras. O que chama a atenção é que não há o tempo livre de verdade para escolha das crianças em realizar as ações não demandadas pelas professoras. As crianças poderiam, além de brincar, por exemplo, escolher livros, jogos ou brinquedos, conversar entre as elas, brincar de dançar, brincadeiras de roda, ou seja, movimento mais amplos. Nesta direção, destacamos,

Na sala do grupo 1, duas crianças vão à caixa de brinquedos e pegam um carrinho. Sentadas, no chão, jogam o carrinho uma para a outra. Ao perceber a cena, o brinquedo é imediatamente confiscado pela professora B que pede que as crianças sentem-se nas cadeiras. A ausência do brinquedo não impede a continuação da brincadeira das crianças, que por meio das mãos passam a simular carrinhos. Enquanto isso, outras crianças permanecem sentadas conforme as indicações da professora que muito as elogia pelo “bom comportamento” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/04/2018).

Evidenciamos nesse estudo que o brincar é algo muito presente nas crianças pequenas. No contexto das creches pesquisadas há a tentativa de controle da ação do brincar das crianças. Para ilustrar a discussão, na creche da zona urbana,

As professoras servem o café da manhã às crianças no refeitório. Após a refeição algumas crianças brincam de trem. Para simular o trem, as crianças enfileiram as cadeiras. A primeira criança da fila gesticula com as mãos como se fosse o maquinista (motorista) do trem, e emite alguns sons, simulando o barulho de um trem, enquanto as demais se divertem na condição de passageiros. Um funcionário se aproxima das crianças, no caso o porteiro, parado, em silêncio, próximo a elas, com olhos firmes, constringe as crianças que rapidamente levantam das cadeiras.

Porteiro: Voltem e coloquem as cadeiras no lugar!

Um das crianças exclama: Fui eu não!

Porteiro: Sim! Não estou perguntando quem foi, eu estou mandando colocar as cadeiras no lugar (DESCRIÇÃO DE VÍDEO, 30/08/2018).

Os adultos pareceram ter uma certa dificuldade de compreender o contexto da brincadeira das crianças, bem como, a necessidade delas de brincar. É brincando que as crianças aprendem sobre o universo cultural o qual estão inseridas, e, por isso, a necessidade de interagir com o meio, mediante as brincadeiras. Sozinhas ou com seus pares, as crianças significam e ressignificam o mundo adulto, a partir das experiências singulares e coletivas.

Ainda sobre o tempo que organiza a rotina na creche e na pré-escola, é importante saber que esses elementos são referências que nos ajudam a orientar as crianças no sentido de organização dos tempos na relação com o ambiente e suas ações. Por menor que sejam as crianças, elas precisam também de referências no convívio

social, as quais orientam suas ações sob diversas ordens. As crianças aprendem sobre os horários das refeições, os momentos de descanso, os de higienização, entre outros. Contudo, não podemos esquecer que os tempos trabalhados nos primeiros anos da criança, precisam ser dialogados, acordados, com o cuidado e a criança. As crianças precisam sentir-se seguras, aprender a partir das suas experiências. Nesse contexto,

O momento do banho na creche da zona urbana ocorre por volta das 12h. Em seguida, as crianças se dirigem às salas, onde são vestidas e penteadas com ajuda de funcionários da creche e das próprias professoras, se dirigindo, em seguida, para o dormitório (DIÁRIO DE CAMPO, 09/04/2018).

Evidenciamos que a atividade do sono é um momento que parece difícil para as crianças, quanto as professoras e demais funcionários dessa creche. o motivo se dá porque o sono é algo singular e obedece ao tempo de cada criança,

Na creche da zona urbana, uma professora e uma auxiliar de serviço estão no dormitório com as crianças. O objetivo é que todas possam dormir ao mesmo tempo, o que parece ser algo difícil. Enquanto algumas crianças dormem, outras choram, passeiam entre os colchões, cutucam o colega do lado (DIÁRIO DE CAMPO, 11/04/2018).

O sono é uma necessidade biológica que se revela de modo divergente conforme cada organismo e, sendo assim, não se dá do mesmo modo para todas as crianças. Escutar as crianças, seus desejos e vontades imediatas é um direito que deve ser assegurado pelas instituições de educação infantil. Nessa direção, na hora do sono, é seria interessante que os/as professores/ proponham outras atividades diferenciadas para as crianças que não querem dormir.

Sobre o sono Barbosa (2010) discute que não deve haver obrigatoriedade para as crianças dormirem. Para as crianças que não conseguem dormir no horário estipulado pela instituição, os/as professores/as podem oferecer intervenções pontuais voltadas à exploração, observação, toque, experimentação e à construção de ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, desse modo, culturas. Para as crianças que costumam dormir no horário estipulado, propõe-se antes uma canção, uma história, uma poesia. É possível ter também um ritual de sono na creche, assim como também no momento de acordar, pois ambos devem ser vistos com delicadeza e reflexão, isto é, cuidando e educando as crianças.

O segundo momento do dia das crianças nas creches investigadas é organizado para leituras junto às crianças. Percebemos que há certa valorização desse momento por

parte das professoras, mas há também muita confusão quanto ao tipo de leitura que é oferecida às crianças. Assim, é comum as professoras utilizarem livros com intenções moralizantes para ensinar modelos de comportamentos às crianças ou com finalidade de ensinar conteúdos, bem como livros de literatura infantil. Isso ocorre, talvez, tanto pela escassez de livros de qualidade nessas instituições, quanto pelo próprio desconhecimento da natureza dos livros pelas professoras.

De acordo com Aguiar (2001), a leitura das histórias infantis na creche e pré-escola deve acontecer para despertar a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer e a reflexão, bem como o gosto das crianças pela escuta da leitura. Assim, o ideal é que livros literários diversos sejam oferecidos às crianças da Educação Infantil, a exemplo, das narrativas literárias que correspondem aos contos, às fábulas e as narrativas artísticas, esta última, obras escritas por autores identificados nominalmente. Outros gêneros podem ainda, ser explorados tais como: a poesia, a receita, o bilhete, entre outros.

Em síntese, atrelar a rotina das instituições de educação infantil à rotina da instituição escola no Ensino Fundamental, cujos sentidos apropriados pelas professoras nos revelam certo distanciamento ou identidade com a etapa da Educação Infantil.

## **4.2 A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRINCAR**

O brincar aparece atrelado à escolarização, no sentido que as práticas dos/as professores/as em torno do brincar, revelaram-se de modo a restringir o brincar ao ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, coordenação motora, concentração, entre outras. Bem como também quando pensam o brincar e a brincadeira para compor a rotina nas instituições de educação infantil de modo fragmentado, de modo que tanto o desenvolvimento integral das crianças, quanto a ampliação de suas experiências com a cultura torna-se pouca significativa para as crianças.

Evidenciamos certa valorização dos jogos educativos e pedagógico pelas professoras pesquisadas no trabalho delas junto às crianças. Nesse contexto, a professora F, afirma sobre:

Para minha prática torna o meu trabalho, eu acho que, é mais dinâmico, é mais alegre, é melhor, é mais produtivo né? [...] (ENTREVISTA, 23/10/2018).

A professora refere-se aos jogos com certo objetivo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A compreensão do jogo como elemento que enriquece sua prática, revela possivelmente por meio da a respeito da inserção dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, sobretudo, no contexto, pós-revolução industrial, cujos sentidos apreendidos pela professora reforçam a relevância que confere aos jogos e as brincadeiras em sua prática.

As demais professoras pesquisadas também revelaram acentuado interesse pelo brincar com fins de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta maneira, a professora E discorre:

Tem coisa que a gente pode inventar também. O brinquedo de sucata né? Porque a dificuldade é muito grande de material aí a gente pode também produzir esse brinquedo para criança de garrafa peti, para fazer aquele joguinho, vai e vem né? [...] (ENTREVISTA, 23/10/2018).

A insuficiência e até escassez de brinquedos e jogos é, talvez, um dos fatores contribuintes para que esta professora a partir de sucatas produza brinquedos e jogos para as crianças.

Embora sejam inúmeros os estudos acerca da importância dos jogos e brinquedos para a formação integral das crianças, percebemos ainda, esses objetos reduzidos a certos fins, ou seja, são pouco explorados em toda sua dimensão. Pensar o brincar e os objetos a partir da preparação das crianças para a vida adulta, principalmente, por meio do ensino de conteúdos invisibiliza as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança no presente. Necessidade estas, de brincar, de interagir com o mundo, experimentar e experienciar elementos do meio. Segue o relato:

A professora A, do grupo 1, realizou um jogo de boliche com garrafas de iogurte de 1L com as crianças. Nas garrafas estão anexadas letras e números. Cada criança é orientada, individualmente, a jogar uma bolinha de plástico nas garrafas que estão de pé. A garrafa que não for ao chão, será a garrafa que a criança deverá discorrer para a professora as letras e números impressos (DIÁRIO DE CAMPO, 09/04/2018).

Este exemplo revela indícios de uma concepção de Educação Infantil atrelada ao Ensino Fundamental. Práticas deste modelo nas instituições de educação infantil estão possivelmente alinhadas conforme Nunes (2009) à falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas em relação à especificidade e divergência da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.



Nesse sentido, há ainda, o predomínio de práticas na creche e pré-escola pautadas em conteúdos escolares e em áreas do conhecimento delimitadas. Sobre a utilização do brincar para ensinar conteúdos, a professora A, afirma:

[...] Eu acho que a criança aprende mais fácil pelo lúdico. Você vai trabalhar curvas, linhas, abertas e fechadas, os numerais. Você não só vai escrever o numeral 1, dizer que é o numeral 1, não! Você pode pegar o numeral 1 e brincar com eles. Pegue um lápis azul ali pra tia, um lápis, se a criança não souber o que é 1 lápis, vai pegar 2 ou 3, você faz o quê? Risca o numeral 1 no chão. Eu gosto de fazer isso, riscar o numeral 1 no chão. Vamos andar em cima do numeral 1 igual uma pista de um carrinho, parou, freou, sobe, desce entendeu? Isso através da brincadeira, subiu, desceu, fazer gestinhos com a mão, quantos dedinhos você tem?(ENTREVISTA, 16/10/2018).

Comprendemos, nesse sentido, práticas descontextualizadas referente ao ensino da matemática, cujos conteúdos são apresentados de forma fragmentada às crianças. A possibilidade de realizar uma atividade que satisfaça suas expectativas em relação à aprendizagem da matemática pelas crianças mobiliza a professora A, que cria formas de unir certos conteúdos matemáticos a outros, a exemplo, das cores.

Em relação ao ensino de matemática na Educação Infantil, estamos de acordo com Füllgraf e Wiggers (2014) que as práticas voltadas para a matemática sejam baseadas a partir de situações, nas quais as crianças tenham reais necessidades de operar com a matemática. A vivência das crianças pequenas com a matemática deve ser, portanto, de modo que elas possam ser desafiadas a se apropriarem da experiência social da matemática. Assim, é importante que as crianças vivenciem os conceitos matemáticos a partir de situações concretas, preferencialmente, de interesse delas.

Aprender conteúdos por meio das brincadeiras como se fossem o mais importante para a vivência das crianças nas creches limita o potencial criativo das crianças, compromete a qualidade do brincar porque pode tornar-se obrigatório, sem significado para as crianças, tornando-se atividades desinteressantes.

Concordamos com Portilho e Tosatto (2014) que, muitas vezes nas práticas educativas emergem ideias que contagiam, mas muitas vezes se transformam em um jargão pedagógico, um discurso pronto, slogans, os quais somente ao serem pronunciados, podem ser autoexplicativos. A concepção de que as crianças aprendem brincando é um deles. Nesse sentido, a professora F afirma.

Através da brincadeira, se aprende, logicamente que sim, mas eu tenho que acompanhar [...] por que depois vai haver uma cobrança e aí o que foi que ficou pra eles né? [...] (ENTREVISTA, 23/10/2018).

A preocupação da professora sobre o que as crianças podem aprender, inclusive, no brincar revela certa confusão entre a esta da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com isso, a professora F, talvez, ignore o fato de que não é objetivo da Educação Infantil preparar as crianças para o Ensino Fundamental por meio da antecipação de conteúdos, mas sim garantir a continuidade nos processos de ampliação das experiências das crianças, respeitando as especificidades etárias (BRASIL, 2009).

Ensinar conteúdos por meio do brincar é um dos modos que mobiliza a prática da professora F, cujas significações são constituídas subjetivamente a partir dos sentidos construídos no seu grupo de origem. Ou seja, forças externas (mídia, entidades, grupos, entre outros.) talvez reforcem a visão que as crianças da Educação Infantil devam antecipar sua vivência nessa etapa com foco na preparação para o Ensino Fundamental, tomando o brincar e a brincadeira como instrumento para tal fim.

O brincar é um dos principais eixos da Educação Infantil que deve fazer parte de toda a rotina das instituições de educação infantil, todavia, evidenciamos que nas creches pesquisadas, especialmente, junto aos grupos e professoras da pesquisa o brincar é pouco motivado nas salas, o que não impede que as brincadeiras aconteçam clandestinamente entre as crianças.

Na sala do grupo 3, uma criança retira do bolso um boneco em miniatura, de borracha, mostrando-o para outra criança. A brincadeira entre elas ocorre em sigilo, enquanto a professora D está ocupada em sua mesa. As duas crianças brincam com o boneco, o qual permanece escondido nas mãos de uma das crianças em baixo da carteira. A professora percebe a movimentação das crianças e confisca o boneco, levando uma das crianças às lágrimas (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2018).

Desafiar a autoridade adulta é um comportamento comum da cultura infantil. Não compreender a atividade do brincar como uma das principais atividades das crianças revela pouca intimidade dessa professora com a Educação Infantil.

Acreditamos que o brincar deve ser contemplado nas instituições de educação infantil nos mais diversos momentos e, os/as professores/as podem pensar como estruturar ações de brincadeira das crianças na sala, como sendo atividade fundamental para o desenvolvimento integral e não como mera atividade para ocupar o tempo livre das crianças. Sobre isso como relatamos:

Minutos antes das famílias chegarem à creche para buscarem as crianças, por volta das 16h e 30 minutos, a professora A, do grupo 1, permite que as crianças peguem brinquedos na caixa. A intenção parece ser ocupá-las até a chegada de suas famílias. Enquanto isso, a professora organiza sua bolsa, recolhendo atividades impressas, guarda na prateleira alguns materiais como massinha de modelar, lápis de pintura, entre outros (DIÁRIO DE CAMPO, 09/04/2018).

O brincar livre parece ser nesse contexto modo de ocupar o tempo livre das crianças, enquanto estas aguardam suas famílias. Este modo de conceber o brincar pouco possibilita brincadeiras mais significativas para as crianças. É importante que além de permitir que o brincar aconteça livre entre as crianças que, haja um direcionamento por parte das professoras, se atentando para a qualidade do brincar livre das crianças, viabilizando condições concretas.

Nesse contexto, é importante que os/as professores/as pensem a organização das salas, se favorecem os deslocamentos mais amplos das crianças; se desafiam e promovem o desenvolvimento integral das crianças; se os recursos, jogos e brinquedos existentes oportunizam a produção cultural das crianças; se as salas contemplam microambientes para a construção de diversas brincadeiras e como pensá-los a partir das necessidades e faixa etárias das crianças, dentre outras questões.

Pensar os espaços e cantos da sala a partir de suas possibilidades reais, bem como criando outras novas, atravessa as concepções das professoras de criança e de Educação Infantil. Tais concepções se refletem nas práticas. Direcionar as brincadeiras livres é, portanto, proporcionar condições para que as brincadeiras livres sejam de qualidade e o mais significativa possível para as crianças.

Na pesquisa percebemos que o brincar está alinhado às práticas das professoras com objetivos específicos, com isso, fragmentando o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nas práticas, o brincar e a brincadeira se revelam para ensinar conteúdos, das letras, cores, números, entre outros e para promover desenvolvimento das crianças a partir de habilidades tais como: lateralidade, equilíbrio, coordenação motora fina, grossa, entre outras. Nesta direção, segue o seguinte relato de entrevista da professora C:

O brincar nunca é solto, tanto a questão do conteúdo quanto a questão do desenvolvimento dele também, né? Porque às vezes tem de desenvolver várias coisas né? Tem uma que é a questão da coordenação motora fina, da coordenação motora grossa. Então, a gente além deles nem perceber, a gente tá tratando essas coisas né? (ENTREVISTA, 27/10/2018)

Esta compreensão da professora revela sentidos associados a significados constituídos socialmente a partir de concepções conservadoras da educação da criança pequena, que ignoram a relevância do brincar e das brincadeiras como suporte e possibilidade de proporcionar para as crianças o desenvolvimento integral das crianças, bem como a ampliação e produção de culturas. Nesta perspectiva, discorre a professora A:

Uma criança que não brinca que não é bem trabalhada na Educação Infantil se torna um adulto sem coordenação motora, que a gente acha que não é importante, a questão de direita e esquerda (ENTREVISTA, 16/10/2018).

A fala da professora A, revela indícios de uma prática em torno do brincar como desenvolvimento como foco, principalmente, nas crianças enquanto futuros adultos. Na fala dessa professora percebemos significados sociais, concebidos historicamente sobre as crianças como alguém incompleto que poderá a ser. Com isso, essa professora ignora as crianças como sujeitos históricos e sociais, com necessidades imediatas, no presente.

Para as professoras pesquisadas, os jogos de construção na modalidade de encaixe são elementos centrais no desenvolvimento das crianças. Assim, é comum nas creches pesquisadas a manipulação desses objetos pelas crianças. Segue nosso relato:

Conforme as crianças do grupo 2 chegam à creche, por volta das 07h, vão se acomodando nas carteiras. A professora C, disponibiliza jogos de encaixe sobre as mesas. Chegado à hora do café, as crianças junto com a professora guardam as peças (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2018).

Aos serem disponibilizadas peças de encaixe às crianças, o objetivo das professoras, parece-nos ser o desenvolvimento ou a ocupação do tempo livre das crianças. A questão do simbólico nas peças de encaixe apareceu despercebida pelas professoras.

Sabemos que jogos dessa natureza são importantes não somente para o desenvolvimento das crianças, mas também para o exercício da criatividade a partir do contexto social que estão inseridas. Durante e após a realização das peças de encaixe, é importante que os/as professores/as conversem com as crianças, permitindo que possam se expressar, dialogar, opinar e escolher as peças durante as construções. Desenvolver a autonomia e escutar as crianças é essencial na Educação Infantil (KISHIMOTO, 2011).

Os brinquedos de grande porte, tais como: balanços, escorregadores, pula-pula e entre outros, também foram mencionados pelas professoras como promotores do desenvolvimento das crianças. Segundo a professora C,

[...] Tem uns brinquedos normais, que é balanço, como também os brinquedos que são mais direcionados, jogos, né? [...] A questão de subir tipo numa casa, tá desenvolvendo tantas coisas assim né? Equilíbrio, coordenação motora, força, a gente também sente falta. Nós temos um pula-pula aqui [...] (ENTREVISTA, 27/10/2018).

Os brinquedos de grande porte segundo essa professora também revelam possibilidade de desenvolvimento das crianças. Em sua fala há certa insatisfação a respeito da insuficiência de jogos e brinquedos de grande porte. Em seu discurso nos possibilitam perceber certa emoção e desejo pela utilização da brincadeira como ferramenta pedagógica por meio dos brinquedos e jogos.

Evidenciamos também que as brincadeiras tradicionais são apontadas pelas professoras pesquisadas como modo de suporte as suas práticas. Nesta direção, a professora D afirma:

[...] Amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, passa anel. Muitos não sabem, então, tem alguns dias que a gente faz, geralmente, infelizmente, é mais na época do folclore, porque acaba que a rotina né? É tão puxada em creche que a gente termina, fica muita coisa que a gente quer fazer e não pode, por “enes” motivos, mas quando chega o mês de folclore, que é onde vai resgatar as brincadeiras, bolinha de sabão, a pipa, é a bolinha de gude que, eu até tô com planos deles pintar uma, que eles adoram pintar uma no pátio. Então, essas brincadeiras a gente ensina, a gente brinca, faz circuito de brincadeiras. Tem momento de socialização, uma vez na semana no horário da manhã e uma vez por semana no horário da tarde, então, é nesses momentos que a gente faz algumas brincadeiras. Brincadeira da cadeira, o saco, corrida do saco, essas coisas, aí geralmente, a gente brinca com eles e ensina também (ENTREVISTA, 22/10/2018).

Embora haja a intenção de apresentar às crianças essas brincadeiras, o que a nosso ver é bastante positivo, há também à exploração superficial do folclore, este, trabalhado em períodos específicos do ano, da rotina da escola ou nas salas dos professores. Percebemos o desejo dessa professora de compartilhar com as crianças brincadeiras tradicionais de sua infância, mas por outro lado, limita essas brincadeiras à exploração superficial em períodos curtos de tempo na rotina da instituição ou em datas comemorativas.

### 4.3 BRINCADEIRAS LIVRES: VIVÊNCIAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS

O recreio é um dos momentos das instituições pesquisadas em que, talvez, as crianças mais possam se expressar por meio das brincadeiras. É no recreio que as crianças compartilham experiências, bem como produzem culturas infantis, a partir do universo adulto.

Cerca de trinta minutos é o tempo estipulado nas creches tanto da zona urbana quanto da zona rural, nos turnos manhã e tarde para o recreio. Ao total, as crianças brincam livres, sem interferência dos adultos, cerca de uma hora por dia, considerando que ficam na creche dez horas diárias. As crianças passam aproximadamente cinquenta horas por semana na creche e, destas, apenas dez horas são destinadas para as brincadeiras livres. Um cálculo matemático médio do tempo dedicado pelas instituições para as brincadeiras livres das crianças nos leva ao percentual aproximado de que mais ou menos 10% é o tempo dedicado para as brincadeiras livres das crianças. Tempo este, que ainda pode ser reduzido, dependendo de situações atípicas que podem ocorrer na rotina das instituições. A esse respeito, a professora D revela:

Eles têm o momento de brincar fora e têm o momento da sala, aí depende da didática da professora na sala, depende do momento, do que a gente vai fazer naquele dia. Todos os dias, na rotina da criança na creche têm o momento de brincar fora, que é a recreação no pátio. Então, cada turma tem sua hora, então todo mundo já sabe quando um entra o outro já sai. E na sala a gente pode variar essa ordem, pode ser logo no início da aula, pode ser no final. Geralmente, aqui, coloco após o jantar que é quando eles vão saindo, aí, a gente oferece os brinquedos, de encaixe, os brinquedos mesmo que tem, boneca, esses brinquedos de pelúcia, tem uns jogos de encaixe que eles são fissurados nos jogos de encaixe, mas na sala todos os dias eles brincam. As brincadeiras de fora vão depender. Pronto, hoje é um dia atípico. Eu estou com duas turmas e ainda fico respondendo pela direção. Não tenho como olhar o recreio, então, às vezes, é tirada alguma parte. Não é justo com eles, mas depende do dia e da rotina da creche, da diferença que tiver no dia, mas todos os dias eles têm o horário de brincar fora, são quinze minutos no pátio. Na verdade, é bem mais que isso. Tem turma que brinca mais. O Maternal brinca mais. A Pré-escola como tem as atividades, tem uma rotina bem puxada, tem a escovação, tem a janta. Tem tudo muito para eles. São só quinze minutos, de quinze a vinte minutos fora e na sala eles têm o momento também. Tem o momento de TV e tem o momento livre de brinquedos (ENTREVISTA, 23/10/2018).

O tempo estipulado de uma hora diária para as brincadeiras livres das crianças, dependendo da programação das instituições e, em especial, dessa creche, pode ainda

ser reduzido. Esse modo de conceber a educação das crianças pequenas permeia significados construídos historicamente que vinculam a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Os sentidos instituídos na fala dessa professora permeiam, possivelmente, a compreensão da Educação Infantil como antecipação da rotina presente na escola para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em conversa informal, a justificativa das professoras das creches pesquisadas para que o recreio ocorra para os grupos em horários diferentes é pela questão do espaço físico, que não comporta todas as crianças ao mesmo tempo. Nas creches, também não há recreadores nem funcionários o suficiente para acompanhar todas as crianças no recreio. Assim, as próprias professoras monitoram as crianças no recreio. A intenção é cuidar fisicamente das crianças, para preservar-lhes a integridade física.

O cuidado atrelado à educação é um elemento imprescindível nas instituições de educação infantil, um dos seus principais eixos, expressos nas DCNEI (2009), documento que firma imprescindível propostas nesta direção na creche e pré-escola.

Quando pensamos nas ações de cuidado nessas instituições não se trata somente de ações de proteção à integridade física das crianças que podem ocorrer em qualquer situação e, inclusive, nas brincadeiras. O cuidado relaciona-se também à sensibilidade dos/as professores/as às necessidades fisiológicas das crianças como fome, sede, sono, higiene e alimentação, para que sejam atendidas, sem quaisquer tipos de constrangimento às crianças. Ações de cuidado devem estar integradas à educação, a partir das atividades (banho, sono, alimentação, entre outras.) que são desenvolvidas. Ou seja, os/as professores/ podem pensar propostas de educação e cuidado em prol do desenvolvimento da autonomia das crianças (BARBOSA, 2010)

Nessa perspectiva, concordamos com Soares (2011) ao afirmar que o cuidado na Educação Infantil inclui todas as atividades ligadas à proteção e aos apoios necessários ao cotidiano das crianças, tais como lavar, trocar, proteger, ouvir histórias, correr, pular, estar sozinho ou acompanhado e consolar. Para cuidar, é preciso também envolvimento relacional, compromisso. Essas ações possibilitam responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais das crianças, a partir de uma forma mais geral de compromisso.

Assim, cuidar vai além de ações de proteção à integridade física das crianças. Cuidar é também proporcionar situações de bem-estar às crianças nas brincadeiras. Cuidar para que os tempos destinados ao brincar sejam tempos longos e significativos, para as crianças aprenderem, desenvolverem-se, produzirem, se expressarem e

compartilharem experiências. Tempo e espaços amplos, com jogos, brinquedos e materiais diversos. No entanto, mais importante que a amplitude do espaço é a atitude dos/as professores/as, pois são esses/as que podem tornar as experiências das crianças mais significativas nas brincadeiras. A esse respeito, observamos:

A creche da zona urbana possui espaço físico externo relativamente interessante, todavia, não é aproveitado pela instituição em toda sua potencialidade e dimensão. No recreio, as crianças têm de restringir suas brincadeiras à parte frontal da creche. Nesse momento, as professoras observam as brincadeiras das crianças. A insuficiência de brinquedos no pátio provoca desentendimentos entre as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2018).

Os espaços nas instituições de educação infantil educam tanto quanto os/as professores. Assim, é interessante que sejam aproveitados em todas suas possibilidades e materiais como pneus, caixas, cortinas, cordas, além de outros podem ser disponibilizados para as crianças. A variedade de materiais, bem como jogo e brinquedos reduz consideravelmente os atritos entre as crianças, porque possibilita uma gama de experiências de brincadeiras. Brincadeiras para ficar juntos, ficar separados, de correr, de ficar sentados, de ouvir histórias, de criar histórias, enfim, para aflorar e ampliar os desejos e as fantasias das crianças.

Outra questão observada nas creches é a separação do convívio das crianças de diferentes faixas etárias que se dá em diferentes momentos. Corroboramos com Barbosa (2009, 2010), Kishimoto (2011, 2017), Vigotsky (1991, 2014) e Corsaro (2002, 2009, 2011), entre outros autores, quando consideram que é na convivência de crianças de diferentes faixas etárias que há troca de experiências e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagens significativas das crianças. Assim, é importante que crianças de diferentes faixas etárias possam estar juntas. É na convivência que laços de respeito e solidariedade com ajuda dos/as professores/as podem ser construídos e ampliados.

As brincadeiras são fontes inesgotáveis de desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças. É também no recreio que culturas infantis, por meio das brincadeiras, são elaboradas, reelaboradas e reafirmadas pelas crianças a partir do mundo adulto. Segue uma cena:

Durante o recreio, no pátio da creche da zona urbana, uma menina do grupo I, brinca sozinha com uma boneca que está sobre seu colo. Ela amassa um pedaço de massinha de modelar em formato de um cilindro. Ana (nome fictício) pega a massa de modelar e coloca na boca da boneca.

Pesquisadora: O que você está fazendo?



Ana: Dando remédio.

Pesquisadora: Esse remédio é bom pra quê?

Ana: Pra bebê (DESCRIÇÃO DE VÍDEO, 29/08/2018).

Colocar um bebê no colo e dar-lhe remédio quando está doente é uma ação que faz parte da cultura dos humanos mais velhos para com os mais jovens. Ações estas, que Ana não somente reproduz, pois se trata também de uma reelaboração criativa, que contribui para a produção da cultura infantil e adulta.

Presenciamos em outro exemplo de brincadeira livre entre as crianças aspectos que revelam a cultura infantil. No refeitório, após o café da manhã,

Na creche da zona urbana, conforme as crianças iam terminando o café elas colocavam o copo sobre a mesa, dirigindo-se até a porta de saída. Na porta, havia uma movimentação que impedia as crianças de sair do refeitório. Para minha sorte, percebi a movimentação antes das professoras e, por isso, pude melhor compreender o que estava acontecendo. Quando me aproximei, percebi que do lado de fora uma criança encenava um monstro que se colocava à frente da porta para impedir a passagem de algumas crianças que encenavam cachorrinhos. Os cachorrinhos deveriam tentar cruzar a porta. Do lado de fora do refeitório três crianças rolavam no chão, quem não entendesse o contexto dessa brincadeira, poderia pensar que estavam brigando.

As crianças latiam, até que a brincadeira parou quando uma das crianças exclamou: Meus óculos! Caiu!

Não demorou até a brincadeira chamar a atenção das professoras que a interromperam (DESCRIÇÃO DE VÍDEO, 30/08/2018).

Nessa brincadeira, as crianças se divertiam em fugir e, ao mesmo tempo, aproximar-se do agente ameaçador. Sentimentos opostos se confrontavam o tempo todo: o medo e a coragem, a fuga e a permanência, lutar e desistir. Como discutido anteriormente, a brincadeira, na qual as crianças identificam, abordam e, em seguida, fogem de um agente ou monstro ameaçador trata-se da brincadeira de aproximação-evitação (CORSARO, 2009). Esse tipo de brincadeira é comum na cultura de pares que apreende elementos de filmes, desenhos animados, bem como do universo adulto, a exemplo das brincadeiras de polícia e ladrão, cujos grupos de crianças se dividem entre policiais e ladrões. Os primeiros perseguem os segundos.

Nas salas, também ocorrem momentos de brincadeiras mais livres entre as crianças, geralmente para ocupar o tempo livre ou quando as crianças estão à espera das famílias. Conforme observamos:

Na creche da zona urbana, após o intervalo, a professora B, do grupo 1, liga a TV para as crianças que devem permanecer sentadas no chão. Ana parece não querer vê TV, mas sim brincar. Sentada, no chão, Ana amassa em formato de palito pedacinhos de massa de modelar de cor

laranja. Em seguida, estende sua fralda no chão e, sobre ela coloca os pedacinhos de massa de modelar.

Atenta à cena, me aproximo.

Pesquisadora: Do quê você está brincando?

Ana: De cenouras.

Pesquisadora: Posso brincar com você?

Ana: Senta! Vou fazer cenouras pra você (DERCRIAÇÃO DE VÍDEO, 30/08/2018).

É incontestável a complexidade e a riqueza dessa brincadeira, é um exemplo clássico da brincadeira de papéis, na qual as crianças exercem ações dos adultos, a partir de sua realidade social. Vejamos que Ana protagoniza em sua brincadeira atividades da cultura, cozinhar cenouras, algo que, possivelmente, sua mãe faz para ela. Outro exemplo comum de brincadeira de papeis, bastante comum na cultura de pares é a brincadeira de festa de aniversário. Segue nosso relato:

Na creche da zona urbana, Ana e Isabel, do grupo 1 brincam. Aproximo-me e pergunto de quê estão brincando. As meninas me respondem que de festa de aniversário. Pergunto se posso brincar com elas, que de imediato me aceitam. Ana diz que vamos cantar a música de parabéns. A brincadeira é interrompida pela professora B, sob a justificativa que é hora da leitura de histórias. Ana, aos prantos, reclama que quer brincar. Após a leitura as meninas vão para o recreio. Na volta do recreio, Ana se aproxima de mim e me profere a seguinte frase: “eu vou cantar teus parabéns!” Ana não havia dado por encerrada a brincadeira no momento que foi interrompida pela professora. Após cantarmos a música de parabéns, Ana pede que eu assopre a vela e simula com suas mãos uma faca. Em seguida, corta o bolo e me serve a primeira fatia. Juntas, saboreamos o bolo. Após esse momento Ana diz: chega! Já brincamos demais (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2018).

Ao brincar de festa de aniversário, as crianças seguem as orientações da cultura adulta, elas sabem que em uma festa de aniversário há certa organização linear dos eventos, cantar a música de parabéns para o aniversariante, cortar o bolo e, finalmente, servi-lo aos convidados. Essa lógica dos eventos foi quebrada pela professora, por isso, Ana não deu a brincadeira por encerrada e quis retomá-la após o recreio. Ao contrário de Isabel, Ana quis retomar a brincadeira, talvez, porque se envolveu afetivamente na brincadeira mais do que Isabel.

Essa mesma brincadeira foi observada na creche da zona rural com as crianças Maternal I, ou seja, do grupo 4. Entre as crianças de dois anos, percebemos que as cenas são curtas e objetivas. Segue nosso relato:

Paloma vai até a estante, onde há alguns brinquedos. A menina escolhe certas peças de encaixe e as empilha sobre a mesa. Em seguida, canta a música de parabéns com peças de encaixe na mão. Quase que imediatamente, Paloma ainda com as peças de encaixe na mão, colocou-as na boca de um colega que ia passando, conferindo-lhe a seguinte frase: “toma seu gagau” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2018).

Na cena, Paloma recorre a elementos da cultura para enriquecer sua brincadeira, como a festa de aniversário. Trata-se também de ações que sua mãe, provavelmente, lhe concede, como alimentá-la com mingau. O diferencial entre a brincadeira de Paloma e Ana e Isabel, apesar de terem o mesmo conteúdo, festa de aniversário, evento da cultura, consiste na ocorrência das cenas. No caso de Ana e Isabel, a brincadeira possui enredos mais complexos e ricos de detalhes, já no caso de Paloma, os acontecimentos são breves. Isso ocorre porque segundo Vigotsky (1991) é somente a partir dos dois anos de idade que as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores, ou seja, habilidades como organização, planejamento, imaginação, entre outras só estão plenamente desenvolvidas a partir dessa idade.

Outro exemplo comumente observado nas brincadeiras mais livres entre as crianças são as brincadeiras de guerra, a exemplo da que observamos:

Na creche da zona urbana, sentada em um dos bancos do pátio junto à professora C, do grupo 2, observava as crianças brincarem. Brincavam de várias coisas. Algumas crianças brincavam na casinha de plástico, outras corriam. Uma criança se aproximou da professora para lhe informar que outra criança está brincando de arma. Diante da situação, a professora C aproxima-se da criança repreendendo-a: “você sabe que não pode brincar de arma, não sabe? A criança nada responde e sai correndo (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07 /2018).

A atitude da professora C revela sua resistência às brincadeiras de guerra das crianças. Em conversa informal, ela me informou que se trata de uma orientação da gestão, com a qual ela certamente comunga, uma vez que priva as crianças dessa brincadeira.

Com isso, as instituições de educação infantil e, em especial, essa prefere privar as crianças das brincadeiras de guerra, sem explicar-lhes os motivos. Acreditamos que problematizar esses modos de brincar junto às próprias crianças e as famílias, ao invés de reprimir essas brincadeiras seria mais interessante. Compreender também que as brincadeiras de guerra são em nível simbólico e que essa forma de brincadeira não vai necessariamente contribuir para a formação de adultos violentos, talvez, seja o primeiro passo a ser dados pelos/as professores/as.

Concernente aos modos de brincar das crianças, quando questionamos as professoras se percebem diferenças ou especificidades nas brincadeiras conforme o contexto urbano ou rural das crianças, estas, revelaram certa invisibilidade. Segue o relato da professora F:

Bem, nessa realidade que eu vivo, eu não vejo muita diferença não [...] quase as mesmas coisas né? Só que uma realidade tem um recurso a mais, a outra tem um recurso a menos. Não vejo muita disparidade não (ENTREVISTA, 23/10/2019).

Não atentar para as brincadeiras das crianças tentando perceber as diferenças das crianças do seu grupo é uma forma de invisibilizar não somente a subjetividade das crianças, mas também dos sujeitos que ocupam esse espaço, bem como é também um modo de não perceber as especificidades que permeiam o campo. Percebemos que a professora F aponta significações a partir de concepções que tanto invisibilizam as características dos grupos culturais, ou seja, das vivências das crianças de acordo com os seus grupos culturais, uma vez que as crianças são diferentes, tem costumes e vivências diferentes.

Nesse sentido, concordamos com Silva, Pasuch e Silva (2012) que é imprescindível, práticas pedagógicas contextualizadas, de modo que os/as professores/as considerem as qualidades da vida das crianças e das famílias e, inclusive, no contexto do campo, respeitando seus espaços de convívio, ritmos de vida, tempo, brinquedos, brincadeiras e modos culturais de existir. As práticas devem ainda, promover ações que valorizem a identidade e propiciem a autoestima das crianças, em particular de seus grupos culturais e familiares.

Outra questão que apareceu na pesquisa diz respeito às relações de gênero atravessam os sujeitos desde a mais tenra idade e, por isso, é comum que as crianças expressem nas brincadeiras muito das questões de gênero, como constatamos na situação relatada a seguir:

Na creche da zona urbana, no recreio, três meninas brincam na casinha de boneca. Dentro da casinha há um tecido estendido no chão e, sobre este, uma boneca. Maria (nome fictício) fala que será a mãe e sugere que Isadora (nome fictício) seja a filha, e para Heloísa (nome fictício) ser o pai. Heloísa refuta a sugestão de Isadora sobre a seguinte alegação: “eu não vou ser o pai, não sou homem”. Ouvindo a conversa, dois meninos se aproximam e, um menino sugere: “então, eu sou o pai”. O outro menino afirma: “e eu sou o tio”. Concluída a organização dos papéis das crianças, a brincadeira seguiu (DIÁRIO DE CAMPO, 27/08/2018).

A resistência de Heloísa para representar simbolicamente o papel de pai na brincadeira esboça a concepção que a menina possui a respeito dos papéis socialmente definidos para homens e mulheres na cultura. Situações como estas estão presentes, possivelmente, no cotidiano de todas as instituições de educação infantil.

Ainda sobre as relações de gênero das crianças nas brincadeiras abordamos a seguinte cena:

Uma menina do grupo 3 aproximou-se de mim irritada. O motivo é um menino não a deixar brincar com certo boneco. Questionei o menino sobre o motivo dele não deixar a colega brincar com tal boneco e ele me deu a seguinte resposta: “isso é de homem”, levando assim, a menina às lágrimas. Ao perceber o choro da menina, a professora C a questionou e o menino novamente expôs sua resposta: “isso é coisa de homem”. Diante da situação, a professora apenas respondeu “você é machista hein?!” e pediu que ele deixasse a menina brincar com o brinquedo, uma vez que ela estava queixando-se de estar brincando com o boneco, quando o menino, bruscamente, o retirou dela (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/2018).

Assim, a escola e as instituições de educação infantil, em especial, têm grande responsabilidade sobre a representação que dá ao que é ser menina e menino em nossa cultura, bem como aos brinquedos, uma vez que não são somente as crianças, movidas por suas necessidades que determinam certas funcionalidades aos brinquedos, mas também os adultos. Desse modo, os brinquedos tanto podem ser instrumentos de manutenção quanto de combate às concepções conservadoras que limitam os comportamentos de meninos e meninas nas brincadeiras.

A sexualidade infantil permeando o brincar, também foi questão observada no estudo, bem como ressaltada pelas professoras pesquisadas. As crianças revelam nas brincadeiras questões do meio que estão inseridas, e dentre elas aspectos referentes à sexualidade que é na maioria das vezes elemento incompreendido pelos/as professores/as de Educação Infantil. Sobre isso, a professora E infere:

Tem brincadeira que a gente não vê nem como brincadeira né? Tem menino mais pequenininho, bebezinho que quer brincar no faz de conta que a gente sabe que não é pra criança. Assim, coisa constrangedora, de você vê uma criança né? Imitando uma cena de adulto. E você vê que é coisa de novela, de casal, uma criança dando beijo assim, querendo beijar a outra, eu acho chato [...] (ENTREVISTA, 23/10/2018).

Esta afirmação é um indicativo de que essa professora, provavelmente, ignora que as crianças, assim como adultos possuem sexualidade e, portanto, desejos e curiosidades que são comuns aos humanos de modo geral. Os significados acerca da

sexualidade infantil aparecem como algo atravessado na cultura, talvez, pelo viés da religiosidade cristã. Os sentidos expressos na fala da professora caminham nesta direção, de compreender a sexualidade infantil como algo impróprio para a faixa etária.

Outra concepção percebida na pesquisa à respeito da sexualidade infantil nas brincadeiras é gerada a partir de concepções que percebem as crianças como seres humanos puros e inocentes. Discorre a professora B:

[..] É a descoberta deles, eles tão se descobrindo. Tem coisa que a gente tem choque, eles tão se descobrindo tá entendendo? Dá choque, mas a gente vê que é puro [...] (ENTREVISTA, 18/10/2018).

Compreender as crianças como seres humanos puros e inocentes tem uma tradição construída historicamente, desde a idade média. Nessa direção, os sentidos e significados construídos por essa professora, concebem as crianças como seres passivos e, que tudo que se apresentar no universo infantil, inclusive, a sexualidade infantil nas brincadeiras é reflexo da inocência e pureza das crianças na apreensão dos eventos culturais.

#### **4.4 O BRINCAR ENTRE O NATURAL E O SOCIAL**

O brincar foi apontado pelas professoras pesquisadas como elemento natural e social ao mesmo tempo. Para melhor compreendermos essa questão abordamos o relato da professora D, que em primeiro momento entende o brincar do seguinte modo:

Acho que o brincar é natural, faz parte do ser humano né? Assim, a gente já nasce praticamente assim, brincando né? (ENTREVISTA, 22/10/2018).

No primeiro momento, a professora D assim como as demais professoras pesquisadas, afirmou compreender o brincar como atividade natural dos humanos, mas no decorrer da entrevista revelou certa incoerência ao afirmar que as crianças reproduzem nas brincadeiras o meio que estão inseridas. Segue relato:

Quando a gente deixa a brincadeira livre é que a gente vê, geralmente, eles reproduzem o ambiente que eles vivem [...] (ENTREVISTA, 22/10/2018).

Essa incoerência, presente na fala da professora D aparece também nas falas das demais professoras pesquisadas, o que nos revela a apreensão de processos subjetivos e objetivos articulados entre si.

No âmbito do brincar como aspecto natural, as professoras acreditam que ao brincar as crianças expressam emoções da natureza humana. Afirma a professora E sobre o brincar:

A criança tem como se expressar né? Expressar sentimentos, expressar, expressar seus desejos, comunicação. É um meio de comunicação pra criança. E eu vejo como muito importante porque a gente vê que é da natureza da criança, se a gente não respeitar esse momento da criança, ela fica estressada. Eu vejo assim uma criança estressada, fica agressiva, porque se você não respeitar esse momento, dá esse intervalo pra ela brincar, se divertir né?[...] (ENTREVISTA, 23/10/10/2018).

O brincar é, para essa professora, um modo delas extravasarem sentimentos como raiva, estresse, entre outros. As significações constituídas socialmente na fala dessa professora perpassam por seus sentidos, concebendo o brincar como exercício para as crianças extravasar na fala e no corpo suas tensões.

A professora A parece-nos comungar com a afirmação da professora E, e ao mesmo tempo considerar a influência do meio no brincar das crianças, mediante a seguinte afirmação:

Às vezes quando você dá um brinquedo pra uma criança e a criança não quer brincar, você pode observar que a criança tá triste. Nesse triste, ou os pais tão separados tão brigados, aconteceu alguma coisa, tão passando fome ou alguma coisa tá acontecendo em casa. Aqui tem muita realidade disso, às vezes, a criança chega, não quer brincar, fica chorando sem vê de quê. Quando você vai conversar com os pais é porque a mãe brigou com o pai, o pai arrumou outra, às vezes não tem o que comer em casa, e os pais, às vezes, não querem dizer a gente, mas criança como se diz, reflete. Às vezes a mãe engravidou a criança se sente rejeitada e tudo através da brincadeira você pode observar (ENTREVISTA, 16/10/2018).

Essa professora relaciona as emoções das crianças, manifestadas nas brincadeiras ao contexto que elas estão inseridas, especialmente, o familiar. Comprendemos que os significados dessa professora se forjam entre seu convívio com as crianças na creche e sua individualidade, visto que o modo como os sujeitos interpretam os eventos é subjetivo.

O brincar como aspecto natural ainda aparece interligado na fala das professoras pesquisadas como elemento que influencia a formação da personalidade das crianças, cuja ausência na infância, pode ainda suscitar traumas na vida adulta delas. Segue o relato da professora A:

[...] A criança que não brinca se torna uma pessoa amarga e ignorante. Um exemplo é papai, ele perdeu a infância com 8 anos. Os pais dele

morreram, aí ele deixou de brincar para cuidar dos irmãos [...] A consequência não é de hoje, vai causar problema futuramente.

Para a professora A, o modo como o brincar é vivenciado na infância contribui para a formação da personalidade dos humanos que será mais bem evidenciada na idade adulta, período, que é mais perceptível as experiências dos humanos, principalmente, as dolorosas. Essa compreensão da professora atravessa a categoria historicidade, a partir dos sentidos que foram construídos ao longo de suas experiências de vida. Ela atribui a personalidade de seu pai à privação dele de brincar na infância.

#### **4.5 APONTAMENTOS DA ANÁLISE**

Após concluirmos as análises dos núcleos de significação, realizada por meio de uma análise internúcleos, buscamos reunir aspectos significados nas falas dos sujeitos, aproximando-os das zonas de sentido neles constituídos.

Inicialmente, Buscamos compreender como o brincar mobiliza a prática pedagógica das professoras, evidenciados nos seguintes núcleos de significação: 1) A rotina das crianças na creche: tempo e espaço; 2) A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras; 3) Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças e, 4) O brincar entre o natural e o social.

Como ponto mais próximo das zonas de sentido, as categorias contradição, totalidade e mediação, presentes no núcleo 1, nos auxiliam na compreensão do processo de significação. Neste núcleo, questões relacionadas ao atrelamento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir da rotina nas creches, a partir do tempo e espaço parecem nortear as práticas das professoras pesquisadas, as quais revelam sentidos voltados para a preparação das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A aparente ausência de identidade das professoras com a Educação Infantil, talvez, seja fator responsável pelas compreensões das professoras.

As categorias necessidades e motivos presentes no núcleo 2, nos revelam significados que atribuem o brincar importante papel para o processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças da Educação Infantil. O problema é o modo como o brincar é atrelado ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, muitas vezes, limitado e descontextualizado. Com isso, percebemos que as zonas de sentidos das professoras ligam-se ao brincar como modo de ensinar de conteúdos,



promover o desenvolvimento ou ensinar brincadeiras tradicionais para as crianças, questões essas, por vezes, distante da realidade das crianças ou pouco significativas para elas.

Há certa complementaridade entre os núcleos 1 e 2 uma vez que a intenção das crianças aprenderem conteúdos e desenvolverem funções para o Ensino Fundamental parecem ser o principal interesse nas creches.

No núcleo 3, as categorias significado e sentido revelam a relação objetiva e subjetiva das professoras com as brincadeiras das crianças, explicando as formas de brincar das crianças a partir do meio que elas estão inseridas.

As categorias contradição, historicidade, pensamento e linguagem, bem como significado e sentido, perpassam o núcleo 4. Os significados constituídos neste núcleo apontam o brincar nos campos do natural e do social. As zonas de sentidos das professoras situam-se na dúvida em relação à natureza do brincar.

Os núcleos 3 e 4 unem-se por critério de similaridade quando constituem seus significados ao brincar como reflexo do meio que as crianças estão inseridas.

Entendemos que o método Núcleos de Significação representam uma importante ferramenta de análise para apreensão dos sentidos que podem auxiliar na tarefa de entender o que se revela por meio das falas das professoras. É um exercício que exige cautela por parte do pesquisador. Embora que sem a aspiração de termos alcançado o alvo na compreensão das falas das professoras, reconhecemos que o método utilizado nos aproxima das zonas de sentido delas. Acreditamos assim, na contribuição desse estudo no que diz respeito ao âmbito dos sentidos e significados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.*

*Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar não é desistir!*

*Esperançar é levantar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo.*

*Paulo Freire*

Esperançar deveria ser o verbo mobilizador de toda ação humana. Esperançar não é esperar, mas é ir atrás, seguir em frente apesar das dificuldades e de nossas limitações. Esperançar e acreditar são os verbos que mais expressam nosso trabalho, porque temos clareza do quanto é significativo esse estudo, não somente para nós, mas para todos aqueles que se interessam pela temática, bem como pela etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, esperamos contribuir significativamente para a educação das crianças pequenas no âmbito do brincar, assim como para a reflexão de práticas na creche e pré-escola no âmbito do brincar.

A difícil tarefa de buscar compreender as práticas das professoras de duas creches de Lagoa Seca/PB nos permitiu tanto refletir sobre as culturas produzidas nas brincadeiras pelas crianças, quanto sobre as relações constituídas por adultos e crianças no âmbito dos espaços das creches pesquisadas.

Foco de inúmeras discussões na legislação internacional e nacional, o brincar é um direito universal de todas as crianças que deve ser garantido pelos Estados e instituições de educação infantil. No Brasil, o principal documento mandatório são as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 – DCNEI. O documento prevê práticas pedagógicas nessa etapa norteadas pelo brincar e pela brincadeira, a partir de rotinas, tempos, brinquedos, espaços, bem como pelo reconhecimento e valorização das professoras/as das interações e brincadeiras das crianças nas instituições.

Todavia, nem sempre o direito das crianças ao brincar, embora previsto por lei, é garantido nas creches e pré-escolas e, menos ainda, as professoras reconhecem as brincadeiras como modo produção e expressão de cultura e desenvolvimento integral das crianças, e, por isso, imprescindível para o processo formativo desses sujeitos.

Nas práticas pedagógicas das professoras, observamos pouca intimidade com as questões que norteiam a etapa da Educação Infantil e, principalmente, sobre o brincar e a brincadeira, que se revelam, prioritariamente, com objetivo de ensinar conteúdos (letras, números e cores) e desenvolver habilidades cognitivas e motoras, como equilíbrio, lateralidade e coordenação motora. As brincadeiras tradicionais (amarelinha, passa anel, entre outras) também apareceram como modo que mobiliza a ação das professoras no brincar junto às crianças com objetivo de resgate cultural. A questão é o atrelamento exclusivo do brincar a essas ações, bem como o desconhecimento das professoras do brincar atividade de produção de cultura das crianças.

Percebemos que as brincadeiras mais livres entre as crianças são variadas, de casinha, futebol, médico, carrinho, e entre outras com mais diversos objetos e brinquedos tais como: bonecas, galhos de árvores, pedrinhas, bolas e dentre outros materiais, produzidos industrialmente ou artesanalmente para auxiliar o simbólico, ou seja, a substituição de um objeto por outro.

Evidenciamos ainda, que os conteúdos das brincadeiras livres estão relacionados aos modos como as crianças lidam com as questões da cultura, a exemplo, de gênero e sexualidade, o que no revelou a necessidade de realizar alguns apontamentos na pesquisa.

Nas brincadeiras de casinha, por exemplo, os personagens são definidos pelo sexo e papel que desempenham na sociedade. A figura materna presente nas meninas, revelada, a partir da organização familiar delas. Fato também observado durante a pesquisa é que mesmo no faz de conta algumas meninas negam-se a assumir papéis do sexo oposto. Por exemplo, uma menina negou-se a assumir o papel do pai durante a brincadeira, alegando que era menina. Diante disso, julgamos importante o estudo sobre

essas questões tanto nessa pesquisa, quanto em outras, cujos interessados desejem estudar modo mais aprofundado as questões de gênero e sexualidade nas brincadeiras.

Em relação a concepção das professoras pesquisadas sobre o brincar, evidenciamos que elas o concebem como aspecto simultaneamente natural e social. Para elas é a predisposição genética dos humanos para brincar que culmina na reprodução das ações dos adultos pelas crianças nas brincadeiras. A nosso ver, uma possível dúvida em relação à natureza do brincar.

Constatamos ainda maior necessidade de envolvimento das professoras nas brincadeiras mais livres, sendo apontadas mais ações de cuidado para preservar a integridade física das crianças do que a ampliação dos conteúdos do faz de conta por meio de espaços, tempo e materiais. Ações de cuidado voltadas à integridade física das crianças são importantes, mas vão, além disso. Segundo as DCNEI, as ações de cuidado envolvem a educação. Desse modo, cuidar é atentar para que as necessidades físicas, biológicas, afetivas, emocionais e psicológicas das crianças nas atividades de sono, alimentação, higiene e brincadeira sejam respeitadas (BRASIL, 2009).

Percebemos que os tempos para as brincadeiras mais livres são limitados a uma parte da rotina das creches, o recreio, seu tempo ínfimo, aproximadamente trinta minutos por turno, o que não impede que a criança possa brincar em outros momentos e locais. Afinal elas brincam mesmo de todas as formas, mesmo que sentadas. Considerando que as crianças passam cerca de dez horas por dia na creche, concluímos que o tempo determinado para as brincadeiras mais livres é de aproximadamente uma hora por dia, totalizando dez horas semanais. As professoras parecem não saber que as crianças brincam todo o tempo. A indicação das DCNEI sobre o brincar e a brincadeira é que façam parte de toda a rotina das instituições de Educação Infantil e, mais ainda, de que as crianças são sujeitos que produzem cultura (BRASIL, 2009).

Constatamos, ainda, que as brincadeiras mais livres relacionam-se à ocupação do tempo livre das crianças, durante os momentos de ócio ou no fim do dia, quando as famílias vão buscá-las na instituição. A questão é a ausência de compreensão sobre a necessidade de ações contextualizadas das professoras voltadas para o brincar, bem como a invisibilidade das brincadeiras como modo de produção cultural das crianças,

Referente às práticas das professoras das creches da zona rural e urbana, constatamos que, embora o contexto social das duas creches se diferencie as práticas das professoras em torno do brincar e da brincadeira se assemelham. Dessa maneira, as práticas pedagógicas pouco consideram o contexto cultural no qual as instituições estão

localizadas, ou seja, deve haver diferenças nesses locais, contextos de vida diferenciados, modos de ser das crianças de acordo com os valores de cada localidade, muitas vezes se assemelham, mas também se diferenciam.

A creche da zona urbana investigada atende também crianças da zona rural e, apesar disso, as práticas são predominantemente urbanas. A creche da zona rural, por sua vez, também tem seu trabalho orientado por práticas urbanas que tendem a invisibilizar os sujeitos, ou seja, as crianças e as famílias. Com isso, elementos característicos do meio rural, tais como: experiências e modos de vidas dos sujeitos, épocas de plantio e colheita, dentre outras questões, são pouco exploradas nas práticas pedagógicas.

Concordamos com Silva, Pasuch e Silva (2012) que é importante promover às crianças uma educação pautada em experiências diversificadas e contextualizadas, a partir de sua realidade social, tanto para seu desenvolvimento integral, quanto para promover o reconhecimento de grupo cultural. As práticas pedagógicas devem estar pautadas no respeito e, sobretudo, na valorização do outro e de sua história.

Compreensões dessa natureza são produzidas mediante processos continuamente formativos, discussões, socialização e produção de conhecimentos com o outro. Assim, investir na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil é, segundo Horn (2004), um dos caminhos a serem seguidos. Os educadores desta etapa, em sua grande maioria, especialmente os que trabalham com as camadas pobres da população, têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança, de não ter uma formação profissional, de ter um trabalho próximo a suas casas, etc., vestígios da trajetória histórica e cultural da Educação Infantil no Brasil.

Precisamos, portanto, romper com concepções que invisibilizam as crianças pequenas a partir de práticas descontextualizadas, que pouco contribui para o processo formativo das crianças na Educação Infantil. As formações promovidas pelos municípios em parcerias, principalmente, com as universidades, por meio de estágios e pesquisas parece-nos ser o melhor caminho a ser seguido. Além disso, está a abertura dos/as professores/as para refletir constantemente sobre suas práticas. A reflexão em torno de suas práticas poderá permitir pensar melhor sobre as crianças e a educação infantil e, enfim, sobre os elementos que envolvem a educação de crianças pequenas, dentre os quais destacamos o brincar e a brincadeira.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et. AL. **Era uma vez....na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte; Formato Editorial, 2001, p. 16-34.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia Ciência e Profissão*, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 14/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** *Estudos RBEP. R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 14/12/2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015 a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract)> . Acesso em: 14/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento.** EDUCERE XII, Congresso Nacional de Educação, PUCPR ISSN 2176-1396, 2015 b. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260\\_10577.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf)> . Acesso em: 14/12/2018.

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: **\_\_(im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa.** ML. Oliveira (org.) São Paulo: editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>>. Acesso em: 01/12/2018.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** 9.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** 3ª.ed.—São Paulo: Moderna 2006.

ARAÚJO, José Silva Borborema. **O espaço periurbano entre os municípios de Campina Grande e Lagoa Seca, Paraíba: um estudo sobre a dinâmica socioeconômica e cultural que define as várias formas de uso de solo.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia, 2012 Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10799/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Jos%C3%A9%20Silvan%20Borborema.pdf>> . Acesso em: 12/10/2018.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos fazer de conta? A brincadeira de papeis sociais e a importância da interação do professor. In: **\_\_\_\_ Interacções e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: São Paulo: editora Alínea, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 01/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 22/12/2018.

\_\_\_\_\_, Maria Carmen Silveira; RICHTER. A cultura, a brincadeira e as culturas infantis. **Brincar:** propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo, 2017, p. 88-101. (Caderno Brincar. Fundação Volkswagen e Revista Nova Escola).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2.ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BIAZZO, Pedro Paulo. **Campo e rural, cidade e urbano:** distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária.4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP, São Paulo, pp. 132-150, 2008. Disponível em: <[www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/joao/biazzo\\_p\\_p.pdf](http://www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/joao/biazzo_p_p.pdf)> . Acesso em: 11/10/2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil (De 18 De Setembro De 1946). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 07/05/2019.

\_\_\_\_\_, **Constituição [da] República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 24/08/2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 23/08/2018.

\_\_\_\_\_, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23/08/18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> . Acesso em: 13/03/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 2: Formação pessoal e social Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> . Acesso em: 13/03/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Il. volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> . Acesso em 13/03/2019.

\_\_\_\_\_, Resolução CEB N° 1, de 7 DE Abril de 1999 Institui **as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 04/05/2019.

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28/08/2018.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece **As diretrizes e bases da educação nacional**, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 01/12/2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 01/12/2018.

\_\_\_\_\_, Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008: **Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em 24/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação



Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08/08/17.

\_\_\_\_\_, **Brinquedos e brincadeiras nas creches**. Manual de orientação pedagógica, Ministério da Educação, Brasília, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.24, n.2, Julho/Dezembro 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)> Acesso em: 23/08/2018.

\_\_\_\_\_, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão Brasileira adaptação por Gisela Wakkop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDART, Roseli **Salete. Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.7n.1,p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 24/04/2018.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p.: il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> . Acesso em: 13/03/2019.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério da. **Infâncias no campo**: brinquedo, brincadeira e cultura. Doi: 10.12957/childphilo.2018.30364. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?rlz=1C2ASUC\\_enBR808BR810&biw=1350&bih=566&ei=MNbNXIuTEYuf5OUPj8Yd&q=%28CARVALHO%3B+SILVA%2C+2018%29+O+BRINCAR+DAS+CRIAN%C3%87AS+DA+ZONA+URBANA+E+RURAL&oq=%28CARVALHO%3B+SILVA%2C+2018%29+O+BRINCAR+DAS+CRIAN%C3%87AS+DA+ZONA+URBANA+E+RURAL&gs\\_l=psyab.3...13310.18205..18416...0.0..0.238.2871.0j10j5.....0....1..gws-wiz.YmhvSfR4Mac](https://www.google.com.br/search?rlz=1C2ASUC_enBR808BR810&biw=1350&bih=566&ei=MNbNXIuTEYuf5OUPj8Yd&q=%28CARVALHO%3B+SILVA%2C+2018%29+O+BRINCAR+DAS+CRIAN%C3%87AS+DA+ZONA+URBANA+E+RURAL&oq=%28CARVALHO%3B+SILVA%2C+2018%29+O+BRINCAR+DAS+CRIAN%C3%87AS+DA+ZONA+URBANA+E+RURAL&gs_l=psyab.3...13310.18205..18416...0.0..0.238.2871.0j10j5.....0....1..gws-wiz.YmhvSfR4Mac)>. Acesso em 04/05/2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades**: novas identidades em construção. Estudos, Sociedade e Agricultura. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>>. Acesso em: 11/10/2018.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. *Educação, Sociedade & Culturas*, n, ° 17, 2002, 113-134. Tradução de Manuela Ferreira e Isabel Abreu. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 04/05/2019.

\_\_\_\_\_, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

\_\_\_\_\_, William. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRECHE ALZIRA COUTINHO. **Projeto Político Pedagógico**, 2004. Não publicado.

CRECHE ESCOLA IRMÃO DAMIÃO. **Projeto Político Pedagógico**, 2007. Não publicado.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadores). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, ed. 23, p.51-66.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: Alysson Carvalho, Fátima Sales, Maria Guimarães (Organizadores). **Desenvolvimento e a aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex-UFMG, 2006, p.77-88.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças. In: Alysson Carvalho...[et.al]. Organizadores. **Brincar (s)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 1.ed. 2009.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: ENDLICH, Ângela Maria, SPOSITO, Maria E. B. e WHITACKER, Arthur M. **Cidade e Campo: relações entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. pp 11-31.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade São Paulo**. 2. Ed. Ver. Pelo autor. Petrópolis: Vozes, 1979. (sociologia brasileira; v. 10). 412 p.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: William Corsaro. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida (organizadores). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-70.

FREIRE, João batista. **Educação de coropo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: SP: Editora Scipione Ltda. 1989.

FREUD, Sigmund. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. **O esclarecimento sexual das crianças**. (1907 -v.9). Acesso em: 06/mar/2016. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/freud-esclarecimento-sexual.pdf>>. ACESSO EM: 02/03/2019.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola**. – Brasília: Liber Livro, 2014. 204 p. – (coleção formar).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> . Acesso em: 24/08/2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>. Acesso em: 24/08/2018.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadores).-Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

GUIDDENS, Antony. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. 2ª reimpressão. Editora UNESP, 1991.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: Patrícia Corsino (organizadora). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-103. (Coleção educação contemporânea).

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 4.Ed. 2000. Disponível em: <[http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)>. Acesso em: 01/12/2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 23 mar. 2018.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In:\_\_\_**Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Júlia Formosino, Tisuko Morchida Kishimoto, Monica Apezato Pinazza, organizadoras. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_,Tisuko Morchida. O jogo e a educação. In\_\_\_ **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Tizuko M. Kishimoto (org.);--14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Tizuko Morchida. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. **Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil**. São Paulo:Fundação Vokswagen e Revista Nova Escola, 2017, p.06-19. (Caderno Brincar).

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spcione, 2010. Disponível em:<[http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto\\_marta\\_koll.pdf](http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf)>. Acesso em: 24/08/2018.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Revista Brasileira de Educação. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 01/12/2018.

\_\_\_\_\_, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUDKE; Menga, ANDRÉ, Marli E.D. A de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-45.

MANSANERA; Adriano Rodrigues, SILVA Lúcia Cecília da. **A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08>>. Acesso em: 01/12/2018.

MAROLA; Caroline Andreia Garrido; SANCHES; Carolina Silva Munhoz; CARDOSO; Lucila Moraes. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicol. educ.** no.33 São Paulo dez. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752011000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752011000200006)>. Acesso em: 06/06 /2016.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: **Educação Infantil**. Maristela Angoti (org.). Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014, p.11-122.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta**. In: Pesquisa social: teoria e criatividade. Organizadora Cecília de Souza Minayo. 27.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p.39-63.

NUNES, Maria Fernanda Resende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. - 6. ed.- São Paulo : Cortez, 2010 .

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 07/05/2019.

PAULO NETO, João. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: William Corsaro. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida (organizadores). In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos**. São Paulo: Cortez, 2009, p.51-58.

PEREIRA, Tadeu Eugenio. Brincar e criança. In\_\_: Alysson Carvalho et al. (Organizadores). **Brincar (s)**.1. Ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009.

PINNAZA, Mônica Appezato; FESTA, Meire. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. **Brincar**: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo, 2017, p. 88-101. (Caderno Brincar. Fundação Volkswagen e Revista Nova Escola).

PEREGRINO, Lucas N.; BATISTA, Mércia R. R. **A feira central de campina grande (pb) e o campo do patrimônio**: disputas por espaço e legitimidade. Disponível em: <<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/60065.pdf>> Acesso em 23/08/2018.

PINHEIRO, Eliana Moreira, KAKEHASHI, Tereza Yoshiko, ÂNGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev. Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro; 13(5): 717-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf> >. Acesso em: 08/08/17.

PINHEIRO, Iara Ferreira. **Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE) – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da Educação Básica**: Estudo de Caso – modalidade Tempo Integral. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-iara-ferreira-pinheiro.pdf>> Acesso em: 25/abr/2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski .- São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>>. Acesso em: 23/08/2018.

PORTILHO; Evelise Maria Labatut, TOSATTO, Carla Cristina. **A criança e o brincar como experiência de cultura**. Rev. Dialogo educ., Curitiba, v.14, n. 43, p. 737-758, set./ dez. 2014.

REZENDE, Márcia. O brincar sob a perspectiva da terapia ocupacional. In: Alysson Carvalho et. al. (Organizadores) **Brincar (s)**. 1.ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG: Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009.

RIBEIRO, Raquel Alexandra Oliveira da Silva. **Romantismo Contextualização histórica e das artes**. Dissertação apresentada ao instituto politécnico de castelo branco para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em música, área de especialização em violoncelo, do Departamento de Artes Aplicadas do instituto politécnico de castelo branco. Dezembro de 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/656/1/Romantismo.pdf>; Romantismo >. Acesso em: 01/12/2018.

ROCHA, Sérgio Lizias Costa de Oliveira. O brincar de meninos e meninas no contexto da educação infantil. In\_\_\_: Maria de Fátima Vasconcelos (org.). **Cultura lúdica, discursos e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005, p.51-69.

SANTOS, Elisângela Jerônimo dos. **Tarimba**: aspectos históricos e culturais de Lagoa Seca (1929-1969). Bauru: Canal6, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação infantil do campo.- 1. ed.- São Paulo: Cortez., 2012.

SILVA, José Edson da. **Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista**: a escolha profissional de um adolescente.2017. DOI: 10.5212/PublicatioCi.Soc.v.25i3.0009. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9835/6319>> . Acesso em: 14/12/2018.

SOARES, Luisa de Marilac. om professor da educação infantil e as dimensões do educar e cuidar. \_In: **Educação Infantil**: construindo caminhos. Organização Fabiana Ramos de Lima, Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Luisa Marilac Ramos Soares. – Campina Grande: EDUFCEG, 2011. 265 p.

SOSSELA, Cláudia Roberta; SAGER, Fábio; PAHIN, Janaina Dantas de Paiva; MARCOLIN, Letícia. **A importância do brinquedo sucata no desenvolvimento infantil**.2012. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0308.pdf>>. Acesso em: 28/02/2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 07/02/2019.

STACIOLLI, Giafranco. Um método de trabalho. In\_\_ **Diário de acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda ortale & Paschoal Moreira. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, Michel. Concepção e organização da pesquisa. In\_\_\_**Metodologia da pesquisa**.13. Ed.São Paulo: Cortez, 2004, p.47-72.

UNICEF, **Declaração universal dos direitos das crianças**. 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)> Acesso em: 07/05/2019. .

VEIGA, José Eli da. **Destinos da ruralidade no processo de globalização**. Estudos Avançados 18 (51), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a03v1851.pdf>> . Acesso em: 14/04/2019.

\_\_\_\_\_, José Eli da. **Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos**. G&DR. v. 3, n. 1, p. 123-149, jan-abr/2007 • Revista Brasileira de Gestão e

Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/22/19>>. Acesso em: 13/04/2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** L/S. Vigotsky: organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. -(Psicologia e pedagogia). Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf)>. Acesso em: 18/01/2018.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Frois; revisão técnica e da tradução de Solange Afeche. – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baude. **O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência**. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014 – Impressa em Fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v52s1/a02v52s1.pdf>>. Acesso em: 08/03/2019.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção questões da nossa época; 34).

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- TERMO DE COMPROMISSO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA DAS PESQUISADORAS

#### TERMO DE COMPROMISSO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA DAS PESQUISADORAS

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientadora e Orientanda respectivamente, da pesquisa intitulada “**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB**” assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ HUAC/EBSERH (Comitê de Ética em Pesquisas/ Hospital Universitário Alcides Carneiro)ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/HUAC/EBSERH, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande, PB,  
17 de julho de 2017.

---

**Orientador(a)**

---

**Orientanda**



**APÊNDICE B- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Termo de Anuência Institucional

Eu, \_\_\_\_\_ Secretário de Educação do município de Lagoa Seca/PB, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: O brincar na Educação Infantil : práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB, a qual será realizada em duas creches do referido município. Terá como sujeitos as professores que atuam no Maternal e na Pré-escola.

Esta pesquisa será realizada por Janice Anacleto Pereira dos Reis, orientanda do Mestrado em Educação – UFCG) com a orientação da Profa. Dra. Kátia Patricio Benevides Campos.

Lagoa Seca \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Secretario da Educação do município de Lagoa Seca/PB

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS  
PROFESSORAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*ESTUDO: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB*

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_. residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_ e inscrito no CPF \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB*. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

D) A pesquisa objetiva analisar as concepções do brincar na perspectiva de seis professoras que atuam em duas instituições de Educação Infantil no município de Lagoa Seca/PB, de modo que buscaremos:

- Identificar as práticas das professoras com o brincar;
- Investigar os modos como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar;
- Conhecer os modos de brincar das crianças nas creches pesquisadas.

-Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolverá a partir da abordagem qualitativa interpretativista a qual busca compreender os significados dos sujeitos sobre sua realidade social. (MOREIRA; CALEFE, 2008). Tomaremos por procedimentos a observação às sessenta crianças, sendo trinta de cada instituição e seis professoras nos momentos de sala, pátio e refeitório. Para esclarecer questões suscitadas nas observações realizaremos entrevista semiestruturada com as seis professoras. A observação será utilizada porque é realizada a partir do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos sujeitos sociais em seus próprios contextos. Utilizaremos a entrevista semiestruturada, pois corresponde a um esquema flexível, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (CRUZ NETO, 2004; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

-Para registro das falas dos sujeitos participantes da pesquisa utilizaremos o diário de campo, as fotografias e filmagem (CAMPOS, 2012; CRUZ NETO, 1994), pois poderão proporcionar uma melhor compreensão para a pesquisadora.

Para tratamento dos dados produzidos, utilizamos o método Núcleos de Significação. Essa proposta metodológica busca possibilitar aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos frente à realidade para além do empírico, ultrapassando a aparência das palavras. Este método se orienta pelos pressupostos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico dialético, assim como pelas necessidades que surgem na realização de pesquisas empíricas (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A importância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão do brincar na Educação Infantil do município de Lagoa Seca/PB, uma vez que: a) trata-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) pode contribuir para o aprofundamento dessas questões no âmbito da educação infantil sobre o brincar no município, e c) busca potencializar a reflexão de práticas pedagógicas que considerem o brincar como um dos principais eixos estruturantes da Educação no referido município.

I) O **risco** previsto para essa pesquisa é de grau mínimo considerando que a realização do estudo se dará coletivamente, ou seja, contará com a participação da pesquisadora junto às professoras e às crianças todo o tempo. Isto é, as observações às crianças e professoras se darão nos momentos na sala, no pátio e refeitório das instituições. As ações da pesquisadora se limitarão apenas às observações das crianças e

professoras nos momentos que envolvem as brincadeiras, para conhecer e entender como as crianças junto às professoras organizam e executam as brincadeiras.

II) As **estratégias** para evitar os riscos às crianças, a pesquisadora sempre executará as observações juntamente com funcionários da própria instituição, considerando e respeitando a rotina das crianças nos espaços os quais estão acostumadas.

III) O **benefício** desta pesquisa reside que após a produção dos dados a pesquisadora poderá discutir os dados produzidos no âmbito das instituições junto às professoras, de modo a buscar auxiliar novas formas de lidar com as questões infantis e, tomando o brincar e a brincadeira como aspectos relevantes à formação e desenvolvimento infantil e, principalmente no que diz respeito à educação de crianças pequenas.

IV) Os resultados produzidos e obtidos no campo da pesquisa serão mantidos em sigilo e ficarão retidos aos seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas como relatórios, artigos e outros, desde que as informações não sejam associadas ao meu nome ou da escola.

V) A eventual desistência não causará prejuízo a mim, à escola ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem qualquer tipo de explicação.

VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/ N, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do (a) Participante

**Responsáveis pela pesquisa:**

**Orientanda:** Mestranda Janice Anacleto Pereira dos Reis.

Email: janiceanacetols@gmail.com Telefone: (83) 994144944

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos

---

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: Telefone: (83) 988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

**APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AOS PAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE  
PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB

Você está sendo convidado(a) a autorizar sua criança para participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

VII) Eu \_\_\_\_\_  
responsável \_\_\_\_\_ por  
\_\_\_\_\_ menor, estou sendo  
consultado sobre a participação da minha criança na pesquisa *O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB*. Este estudo tem como objetivo analisar a concepção e a prática pedagógica de professoras na perspectiva do brincar em instituições de Educação Infantil no município de Lagoa Seca/PB. Fui informado (a) pela pesquisadora Janice Anacleto Pereira dos Reis, domiciliada no Sítio Alvinho, Lagoa Seca/PB, (83) 994144944.

VIII) Estou ciente que:

IX) - Esta pesquisa será realizada a partir da observação sobre as ações do brincar e as brincadeiras de seis professoras e sessenta crianças, nos espaços da creche da pré-escola de duas instituições de educação infantil, sendo trinta crianças de cada instituição. Na ocasião, os dados serão obtidos e registrados por meio de diário de campo, fotografias e filmagens, instrumentos estes de posse somente da pesquisadora, o que garante acesso restrito das informações e imagens;

X) - Estas informações serão utilizadas somente para efeito de pesquisa, garantindo o anonimato das crianças;

XI) - Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e que a criança a qual sou responsável, poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar;

XII) O **risco** previsto para essa pesquisa é de grau mínimo considerando que a realização do estudo se dará coletivamente, ou seja, contará com a participação da pesquisadora junto às professoras e às crianças todo o tempo. Isto é, as observações às crianças e professoras se darão nos momentos na sala, no pátio e refeitório das instituições. As ações da pesquisadora se limitarão apenas às observações das crianças e professoras nos momentos que envolvem as brincadeiras, para conhecer e entender como as crianças junto às professoras organizam e executam as brincadeiras.

XIII) As **estratégias** para evitar os riscos às crianças consistirão que a pesquisadora sempre executará as observações juntamente com funcionários da própria instituição, considerando e respeitando a rotina das crianças nos espaços os quais estão acostumadas.

XIV) O **benefício** desta pesquisa reside que após a produção dos dados a pesquisadora poderá discutir os dados produzidos no âmbito das instituições junto às professoras, de modo a buscar auxiliar novas formas de lidar com as questões infantis e, tomando o brincar e a brincadeira como aspectos relevantes à formação e desenvolvimento infantil e, principalmente, no que diz respeito à educação de crianças pequenas.

XV) A importância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão do brincar na Educação Infantil do município de Lagoa Seca/PB, uma vez que: a) trata-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) pode contribuir para o aprofundamento dessas questões no âmbito da educação infantil sobre o brincar no município, e c) busca potencializar a reflexão de práticas pedagógicas que considerem o brincar como um dos principais eixos estruturantes da Educação no referido município.

XVI) - Tendo o consentimento da criança a qual sou responsável já assinado, declaro que aceito a participação da minha criança no estudo, sabendo que ela tem a liberdade de recusar e responder qualquer questionamento sem que haja qualquer prejuízo, seja ele físico psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento e;

VII- Se sentir que minha criança está sendo prejudicado durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC Rua.:

Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB, E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br), Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Lagoa Seca/PB, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

**Assinatura do responsável pelo menor**



**Orientanda:** Mestranda Janice Anacleto Pereira dos Reis.

Email: [janiceanacletols@gmail.com](mailto:janiceanacletols@gmail.com) Telefone: (83) 994144944

**Responsável pela Pesquisa:**

---

Janice Anacleto Pereira dos Reis (Orientanda)

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos

---

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: [katiapbcampos@gmail.com@gmail.com](mailto:katiapbcampos@gmail.com@gmail.com)  
Telefone: (83) 988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 -  
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.



## APÊNDICE E- ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### Entrevista- questões semiestruturadas

1. Como você pode definir o brincar?
2. Como você mobiliza o brincar na sua prática pedagógica? Livre? Dirigidos?
3. Que momentos as crianças do seu grupo brincam?
4. Quais as brincadeiras que o seu grupo de crianças mais gosta de brincar?
5. Você sabe o porquê das crianças gostarem de brincar?
6. Há brinquedos na creche? Quais?
7. Há diferenças entre brinquedos presentes na creche? Quais?
8. Você conhece algum documento da educação que discute o brincar na educação infantil?
9. Você já ouviu falar sobre os eixos As interações e a brincadeira na educação infantil?
10. Você conhece textos de autores da educação infantil que discutem o brincar?
11. Para você, há diferença entre o brincar das crianças e o brincar dos adultos? Qual ou quais?
12. Você acha que brincar é importante para a criança da educação infantil? Por quê?
13. Para você, como dever ser a relação dos professores/as no brincar das crianças?
14. O brincar é importante para sua prática docente? Como?
15. Para você, há diferenças nas formas de brincar das crianças da zona rural e da zona urbana?
16. Para você, há diferenças entre as brincadeiras dos meninos e as brincadeiras das meninas?

## APÊNDICE F- CRONOGRAMA DE PESQUISA

### CRONOGRAMA

ATIVIDADES	ANO/MESES															
	17/12 2016	23/01 2017	01/02 2017	03 04	05 06	07 08	09 10	11 12	01/02 2018	03 04	05 06	07 08	09 10	11 12	01/02 2019	03/04 2019
<b>1. Elaboração do projeto de pesquisa</b>																
<b>2. Revisão bibliográfica</b>																
<b>3. Produção de dados</b>																
<b>4. Análise de dados</b>																
<b>5. Qualificação</b>																
<b>6. Redação e defesa da dissertação.</b>																

## ANEXOS

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA (PLATAFORMA BRASIL)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



## DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO

Declaro para fins de comprovação que foi analisado e aprovado neste Comitê de Ética em Pesquisa – CEP o projeto de número CAAE: 89647417.0.0000.5182, Número do Parecer: 3.155.542 intitulado: **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E FAZERES DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB.**

Estando o (a) pesquisador (a) ciente de cumprir integralmente os itens da Resolução nº. 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão deste projeto, bem como comprometendo-se a enviar por meio da Plataforma Brasil no prazo de 30 dias relatório do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

*Andréia Oliveira Barros Sousa*

Andréia Oliveira Barros Sousa  
Coordenadora *pro tempore* CEP/ HUAC

Campina Grande - PB, 14 de março de 2019.

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB.  
Telefone.: (83) 2101 – 5545. E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)

## ANEXO B - DECLARAÇÃO DE QUANTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE LAGOA SECA/PB



ESTADO DA PARAÍBA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA SECA**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CNPJ: 08.997.611/0001-68

Rua 15 de Agosto, 592, Centro / CEP: 58117-000

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e a quem possa interessar, que a Secretaria de Educação do nosso município, conta com 252 professores efetivos e 20 assessores Pedagógicos os quais desenvolvem suas atividades em 29 (vinte e nove) escolas e 03 (três) Creches.

Lagoa Seca – PB, 17 de abril de 2019.

  
José Walter Costa Francisco  
Secretário Municipal de Educação

SECRETARIA DE  
Educação



CIDADE QUE  
CRÊSCÊ





N°	UNIDADE DE ENSINO	MAT. I	MAT. II	PRÉ-I	PRÉ-II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º SEC	2º SEC	AEE	TOTAL
28	ROSA AMÉLIA FÉLIX DE ARAÚJO	-	1	3	8	-	7	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	26
29	SÃO SEBASTIÃO	-	-	3	15	19	25	25	20	16	-	-	-	-	-	-	-	123
30	SEVERINA CÂNDIDO DOS SANTOS	-	8	5	7	6	5	9	9	15	-	-	-	-	-	-	-	64
31	TERTULIANO JOSÉ DA SILVA	-	1	5	3	4	4	6	3	9	-	-	-	-	-	-	-	35
32	ZEZITO RIBEIRO	-	17	15	13	8	30	20	21	14	-	-	-	-	-	-	4	138

TOTAL GERAL POR COLUNA		MAT. I	MAT. II	PRÉ-I	PRÉ-II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º SEC	2º SEC	AEE	TOTAL GERAL
		78	293	306	363	342	432	426	407	428	388	330	263	234	76	81		4447