

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

Juliete de Lima Prado

**BRINCAR: AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Porto Alegre

2016

Juliete de Lima Prado

**BRINCAR: AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
para a obtenção do título de Bacharel em
Educação Física. Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Escola de Educação
Física, Fisioterapia e Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Stock Palma

Porto Alegre

2016

Juliete de Lima Prado

**BRINCAR: AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lisandra Oliveira e Silva

Orientadora – Profa. Dra. Miriam Stock Palma

RESUMO

O brincar é o principal comportamento das crianças e é através dele que elas aprendem sobre o mundo que as cerca, desenvolvendo-se de forma integral. Devido às rápidas transformações da sociedade, entre outros fatores que restringem os espaços e tempos para as brincadeiras, as instituições escolares têm se tornado cada vez mais espaços que privilegiam (ou deveriam privilegiar) o brincar. Com isso, acreditamos ser importante que o brincar seja estimulado pelos educadores. O objetivo geral deste estudo foi compreender as concepções de educadoras da Educação Infantil sobre o brincar. Como objetivos específicos: conhecer o discurso de educadoras sobre o brincar na Educação Infantil e, ainda, conhecer as práticas pedagógicas de educadoras relativamente ao brincar na Educação Infantil. Participaram do estudo 4 educadoras e 44 crianças matriculadas nas turmas de Maternal1, Maternal2, Jardim A e Jardim B de uma Instituição de Educação infantil da cidade de Porto Alegre. Como instrumentos de coleta das informações foram utilizadas (a) a observação direta das educadoras e das crianças durante as suas rotinas na instituição e (b) a entrevista semi estruturada com as educadoras. Foram produzidos quatro diários de campo, os quais foram analisados juntamente com as transcrições das entrevistas. Através da análise de conteúdo e da triangulação das informações coletadas, obtivemos os seguintes resultados quanto às suas concepções: essa instituição de Educação Infantil dá a oportunidade de as crianças aprenderem e se desenvolverem através das brincadeiras; suas concepções convergem com a literatura em relação à importância do brincar simbólico para o desenvolvimento infantil e à necessidade de ele ser contemplado nos cenários educativos. As educadoras procuram atender as necessidades de brincar das crianças através dos seus projetos pedagógicos; entretanto, devido à rotina estipulada e intensa, o brincar não é contemplado por um tempo maior; o(s) espaço(s) e tempo(s) em que o brincar ocorre são diferentes para turmas de Maternais e de Jardins, ou até mesmo para crianças de mesma turma. Concluímos que, para que ocorra o brincar, é necessário que a instituição escolar pense nos espaços e tempos de brincadeiras e que os educadores possam ser parceiros de jogo para otimizar o aprendizado das crianças.

Palavras-chave: Brincar. Jogo Simbólico. Crianças. Educação Infantil. Educadoras.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 OBJETIVO GERAL	7
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 JOGO SIMBÓLICO	9
2.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ...	10
2.3 TEMPO(S) E ESPAÇO(S) PARA BRINCAR	12
2.4 BRINCAR E EDUCAÇÃO: Privilegiando espaço e tempo de jogo.....	13
3 METODOLOGIA.....	15
3.1 TIPO DE PESQUISA	15
3.2 O CAMPO DE PESQUISA	15
3.2.1 A INSTITUIÇÃO.....	15
3.2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	15
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	15
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	16
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	16
4 RESULTADOS	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
6 REFERÊNCIAS.....	29
7 APÊNDICES	30

1 INTRODUÇÃO

O brincar é o principal comportamento das crianças e é através dele que elas aprendem sobre o mundo que as cerca, desenvolvendo-se de forma integral.

Buscando compreender esse comportamento tão comum entre os infantes, realizei em 2014, como trabalho de conclusão de curso, um estudo no qual analisei a manifestação do jogo simbólico de pré-escolares durante as aulas de Educação Física. Participaram da pesquisa dezesseis crianças de Jardim A da Creche da UFRGS. Nesse estudo verifiquei o jogo simbólico durante as aulas nas quais eram empregadas diferentes estratégias metodológicas, como o jogo livre, o jogo orientado e a atividade dirigida. Como principal resultado, identifiquei que o jogo simbólico esteve presente nas três estratégias metodológicas, mas, predominantemente, quando do jogo livre. Com essa investigação, concluí que o brincar pode ser uma importante ferramenta utilizada pelo professor, uma vez que ele está presente espontaneamente no comportamento infantil e, a partir dele, a criança aprende e se desenvolve.

Cabe salientar que, nos últimos anos, a literatura tem apontado diversos estudos de diferentes áreas do conhecimento que buscam compreender a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, os quais têm indicado as instituições escolares como espaços que privilegiam (ou deveriam privilegiar) o brincar. O fato de a escola servir de espaço para o brincar infantil se dá tanto pelas evidências dos estudos realizados como também pelas transformações que a sociedade vem sofrendo.

Penso ser de fundamental importância que os educadores tenham conhecimentos acerca das contribuições do brincar sobre o processo de desenvolvimento das crianças e que, a partir disso, utilizem essa ferramenta em suas práticas pedagógicas.

A escolha do tema desta pesquisa se dá com base no que foi supracitado e, dessa forma, proponho-me a realizar um estudo tendo como questão de pesquisa:

Quais as concepções de educadoras sobre o brincar infantil?

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as concepções de educadoras da Educação Infantil sobre o brincar.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer o discurso de educadoras sobre o brincar na Educação Infantil.

Conhecer as práticas pedagógicas de educadoras relativamente ao brincar na Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao analisarmos a literatura constatamos que os termos *jogo*, *brincar*, *brincadeira*, *atividade lúdica*, muitas vezes são considerados equivalentes, mas também podem se referir às mais diferentes situações (VIEIRA et. al., 2005). Os termos jogo e brincar são distintos somente em português; em outras línguas, predomina o uso da palavra jogo – jeu, em francês, play em inglês, spiel, em alemão, juego, em espanhol, gioco, italiano (HUIZINGA, 2005; BROUGÈRE, 1998). Segundo Negrine (2014), o jogo é de utilização universal nos estudos relacionados às atividades lúdicas na infância, enquanto que o brincar é utilizado predominantemente na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil.

Apesar de há tempos o brincar ser tema de estudo de diversos estudiosos, ainda hoje existem divergências quanto a sua concepção. Tentando aclarar a variedade de concepções sobre os termos brincar, diversos autores (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2010; DANTAS, 2002; FRIEDMAN, 1996; KNIJNIK; KNIJNIK, 2004; HUIZINGA, 2005; PIAGET, 1990) expõem seus critérios de identificação desse comportamento. Brougère (1998), Dantas (2002), Friedman (1996) e Knijnik e Knijnik (2004) referem-se à brincadeira como as atividades preferencialmente infantis, desregradas e de caráter espontâneo, ao passo que o jogo seria também uma brincadeira, atividade em grupo, que supõe um mínimo de organização e regras.

Para Huizinga (2005 p. 33), o jogo é:

uma atividade livre ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Há ainda autores que defendem tipologias distintas para o jogo. Kishimoto (2010) propõe uma tipologia baseada na inserção do jogo no contexto da educação, dividindo o jogo em Brinquedo educativo, Brincadeiras tradicionais infantis, Brincadeiras de faz de conta e Brincadeiras de construção. Já para Piaget (1990), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, o jogo infantil é dividido em jogo de exercício, jogo simbólico e jogo com regras. E, ainda, Bomtempo

(2010) fala no brincar de faz de conta e os termos como simbólico, representação, simulação e imitação são vistos como sinônimos e tem relação com o jogo simbólico (PRADO, 2014, p.14).

Por último, temos a atividade lúdica, que remete às brincadeiras ou a jogos com regras, e também o termo lúdico, que significa tudo o que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar. Como podemos observar, quando nos referimos ao termo brincar há uma variedade de concepções e definições. Nesse estudo os termos brincar e jogo serão utilizados como sinônimos para se referir à atividade lúdica da criança, assim como jogo simbólico e brincar de faz de conta.

2.1 JOGO SIMBÓLICO

Piaget (1990) faz a divisão do desenvolvimento cognitivo em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Ele divide o jogo infantil nesses quatro estágios, sendo três tipos de estruturas que o caracterizam - o exercício, o símbolo e a regra. Por volta dos 2 até os 7 anos de idade a criança está no estágio pré-operatório, sendo o jogo simbólico sua principal atividade. De acordo com Piaget (1990), no jogo simbólico a criança faz uso dos símbolos; ela não vê o objeto como ele é, mas mentalmente lhe atribui um novo significado e o representa de acordo com suas necessidades. Salienta-se que ela não faz uso de qualquer objeto, mas sim o objeto que lhe recorda o objeto imaginado.

Por volta dos três anos o jogo simbólico, que inicialmente era solitário, começa a tornar-se coletivo, o que favorece a interação das crianças com seus pares. Para Bomtempo (2008) o jogo simbólico utilizando objetos é a pré-condição para que ocorra o jogo de papéis ou sociodramático, o qual aparece em torno dos quatro anos de idade. Esse tipo de jogo simbólico envolve mais de uma criança numa dramatização, onde a simulação envolve papéis e situações imaginárias como imaginar ser um personagem de desenho animado ou até mesmo ser uma pessoa real, como a professora e seu aluno.

Como vemos, no jogo simbólico a capacidade da modificação da realidade é frequente ao brincar. Um objeto substitui outro objeto, uma ação substitui outra ação e, através da simulação, da imitação, da representação mental e do faz de conta, a criança evoca situações que viveu ou deseja vivenciar. Bomtempo (2010) ainda fala que, ao brincarem de faz de conta, as crianças constroem uma ponte entre a

fantasia e a realidade, podendo recriar situações dolorosas vivenciadas por elas como forma de aprenderem a lidar com essas situações. Nesta perspectiva, Sarmiento (2002, p.2) declara que é através do jogo e da construção imaginária que há a experiência de situações mais extremas vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos de vidas e que “o imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo”.

É a partir do simbolismo que na brincadeira as crianças experimentam e aprendem mais sobre seu mundo, além de se socializarem. Na busca de compreenderem o mundo que as cerca através do faz de conta vão criando e recriando mentalmente diversas situações que a ajudam a aprender sobre a realidade. Portanto, o brincar (especialmente o jogo simbólico) é essencial para as crianças desenvolverem os aspectos cognitivo, social, moral, motor e afetivo. Como forma de compreender e justificar que as educadoras proporcionem o brincar na escola, principalmente na educação infantil, a seguir são expostos alguns dos benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar vem sendo tema de estudo de muitas áreas do conhecimento, mas de acordo com Cordazzo et. al. (2007) a maioria dos estudos encontrados situam-se na área da Psicologia, sendo a Psicologia do Desenvolvimento a área com mais publicações. Quando falamos de desenvolvimento estamos nos referindo à aquisição e ao aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, afetivas, motoras, morais, físicas e psicossociais. E é por meio da brincadeira que a criança desenvolve essas habilidades de forma ativa, criativa e prazerosa, relacionando-se com os outros e fazendo descobertas sobre suas potencialidades.

Segundo Palma e Azevedo (no prelo):

ao jogar, a criança faz aprendizagens, revela seu estado cognitivo, social e motor, estabelece relações com o mundo de pessoas, coisas e símbolos, conhece o próprio corpo com todos os seus limites e potencialidades, adquire o domínio das diferentes linguagens de seu meio, assimila as crenças, costumes, regras e hábitos de onde vive, reproduz e produz cultura.

Ao brincar, as crianças estabelecem interações sociais com seus pares e com os adultos, aprendem a cooperar, a lidar com situações de conflito e a conviver com

regras. Além de contribuir para o desenvolvimento psicossocial, o brincar tem seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Ao brincar, a criança aprende, verbaliza, comunica-se com as outras pessoas, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, se desenvolve (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Carvalho et. al. (2014, p. 2) referem que os jogos não só estimulam a imaginação e a fantasia como permitem compreender a realidade e conhecer o mundo, principalmente dos adultos. É por meio dos jogos que as crianças explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos, vão “construindo significações que atribuem a cada situação, abrindo-se para a construção de novos significados e modificando, ao mesmo tempo, sua forma de agir”.

A situação imaginária criada pela criança faz com que ela possa assumir diversos papéis, ser levada a satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade, solucionar melhor os problemas, lidar com experiências traumáticas, além de construir autoconfiança e desenvolver um canal de comunicação com os adultos e com os pares (BOMTEMPO, 2010; CORDAZZO; VIEIRA, 2007; FRIEDMAN, 1996; KISHIMOTO, 2010; VYGOTSKY, 2007).

Há também os benefícios proporcionados ao desenvolvimento na esfera moral da criança: quando joga, a criança explora e reflete sobre a sua realidade e sua cultura, assimilando valores e, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de fazer questionamentos sobre as regras e papéis sociais. Inserida no jogo, a criança acata as regras existentes, aprende a respeitá-las, a controlar seus instintos e suas vontades, enfim, as regras conduzem seus comportamentos. Através do jogo ela exprime sua agressividade, exterioriza seus medos e angústia; sendo assim, o jogo se torna uma válvula de escape para suas emoções (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Fortuna (2001, p. 65) nos fala que:

jogamos para dominar angústias e controlar impulsos. Assimilamos emoções e sensações, estabelecemos contatos sociais, compreendemos o meio, satisfazemos desejos, desenvolvemos habilidades, conhecimentos e criatividade.

No que diz respeito ao aspecto motor, através dos jogos as crianças comunicam-se e se relacionam com tudo que as rodeia, aprendem sobre seus corpos e suas capacidades motoras, por isso é tão importante a quantidade e qualidade das experiências vivenciadas por elas, pois através de uma riqueza de

informações poderão ter percepção de si próprias e do meio em que estão inseridas (PALMA; PEREIRA; VALENTINI, 2009).

Diante disso, concluímos que a brincadeira é essencial às crianças e sua importância para o desenvolvimento integral é indiscutível. Sendo assim, acreditamos na importância da adoção do brincar pelos educadores como ferramenta que auxilie no desenvolvimento das crianças em tenra idade.

2.3 TEMPO(S) E ESPAÇO(S) PARA BRINCAR

Atualmente os espaços e o tempo para brincar têm se tornado cada vez mais restritos. Fatores como a urbanização, o aumento da violência e a falta de segurança têm limitado o espaço que as crianças até há poucas décadas faziam uso para brincar, pois a rua, que antes era espaço de brincadeiras, já não é mais tão utilizada devido a esses fatores. Além disso, as moradias estão cada vez menores, pois as famílias atualmente moram mais em apartamentos do que em casas como antigamente, restringindo ainda mais o espaço que se tem para brincar.

O tempo destinado aos jogos e brincadeiras também já não é mais o mesmo: atualmente as crianças acumulam cada vez mais atividades extras; além das tarefas acadêmicas, suas agendas são lotadas de atividades que buscam produtividade, como aprender uma língua, fazer curso de informática, praticar esportes, entre outras, o que toma quase todo o tempo da criança, que acaba por ficar com pouco tempo livre para brincar. É importante citar o fato de que, com a tecnologia, as crianças passam horas em frente ao computador, tablets e celulares, fazendo menos uso do brincar livre, ativo e espontâneo, o que pode acarretar uma série de fatores de risco à saúde devido à inatividade física.

Talvez isso passe despercebido pelos adultos, pois ainda hoje, mesmo com estudos que mostram os benefícios que o brincar proporciona, ele é visto como algo não importante, devido a algumas das suas características, como a não-seriedade e a improdutividade.

A não-seriedade, para Huizinga (2005), está concatenada ao cômico, ao riso, sem, contudo, perder sua seriedade dentro do jogo. Já a improdutividade tem a ver com o princípio do jogo de que ele tem um fim em si mesmo, ele não busca criar nada, não há nenhum interesse material, não almeja resultados (CALLOIS, 1990; HUIZINGA, 2005; MOYLES, 2002.).

Com isso, infelizmente criam-se dicotomias entre seriedade/jogo e trabalho/jogo.

Para Palma (2008 p.104):

Essas dicotomias que permeiam o pensamento de grande parte das pessoas em nossa sociedade, deveriam ser abandonadas, uma vez que não ajudam a compreender com maior profundidade o fenômeno do jogo – as crianças, ao jogarem, aprendem, fazem-no com seriedade, trabalham.

Devido às rápidas transformações da sociedade e aos fatores expostos acima, repercutindo na redução drástica dos espaços e tempo para as brincadeiras, é que acreditamos na instituição escolar como um local privilegiado para que o brincar seja vivenciado pelas crianças e explorado pelos educadores. É importante destacar nossa crença de que a escola deve assumir, além do cuidado, uma educação que valorize a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por meio de atividades lúdicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apontam que a brincadeira é um eixo no currículo e que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir às crianças o acesso à brincadeira. Sem dúvida, ao proporcionarmos espaço e tempo para que os infantes façam o que mais e melhor fazem, estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento e formação integral.

2.4 BRINCAR E EDUCAÇÃO: Privilegiando espaço e tempo de jogo

Segundo Prado (2014, p. 18):

A escola pode se constituir como um dos principais espaços e tempos para jogar por proporcionar segurança, por dispor de espaços amplos, por ser o local onde os pares se encontram, o que fomenta as brincadeiras, e porque cada vez mais as crianças passam mais horas dentro da escola.

Diversos contextos escolares possibilitam espaço e tempo para brincar, sendo os mais reconhecidos a hora do pátio e a aula de educação física; ainda podemos citar a sala de aula como um outro espaço, pois ela é considerada por alguns educadores como espaço que possibilita brincadeiras.

Ao brincarem no pátio, as crianças exercem sua liberdade, estreitam as relações sociais, estabelecem suas próprias regras e exercitam uma intensa gama de atividades. Nesse momento a criança está livre, tem liberdade para brincar do que desejar, buscando prazer, diversão e experiências diferentes.

A aula de Educação Física também é espaço e tempo privilegiado para o brincar. Por meio das brincadeiras o professor pode ensinar fazendo com que as crianças aprendam com prazer, o que serve de ferramenta motivacional. É principalmente por meio dos jogos de movimento que as crianças podem explorar e aprender sobre suas capacidades motoras (PRADO, 2014).

Quando falamos em sala de aula e lugar de brincar, nos reportamos novamente às dicotomias jogar/estudar e brincar/trabalhar. Embora os educadores saibam e destaquem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, ainda hoje, segundo Fortuna (2000; 2003), o jogo é visto como algo incompatível com a escola, pois essa dicotomia é reforçada por parte dos educadores. Para Prado (2014), por terem que dar conta de conteúdos específicos como, por exemplo, aprender a ler, a escrever e a contar, os professores acabam por oportunizar o jogo de forma escassa.

Ainda Prado (2014 p. 19):

O que temos visto nas instituições destinadas à Educação Infantil nos anos que precedem a escola, principalmente em turmas de Jardim de Infância, é que o espaço de sala de aula que, em outros níveis na educação infantil, é destinado ao brincar, dá lugar aos trabalhos para atender à alfabetização. Desta forma, talvez os únicos ou principais espaços que lhes restem destinados ao brincar sejam o pátio e a aula de Educação Física.

Como podemos ver, mesmo com a diminuição dos espaços e do tempo de jogo, devido aos diversos fatores expostos acima, verificamos a importância que a escola vem ganhando como principal meio para suprir essa falta às crianças. É preciso que os educadores saibam disso e se apropriem da natureza do jogo e de suas características para que façam uso dessa importante ferramenta em suas aulas, proporcionando às crianças um ensino com prazer, pois dessa forma estarão potencializando as suas aprendizagens.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Este se caracteriza como um estudo de cunho qualitativo; um estudo qualitativo pode ser definido como uma abordagem metodológica em ambiente natural, que visa compreender, explorar ou descrever determinado fenômeno da realidade social, além de possibilitar uma aproximação maior com o que é estudado e permite uma visão aprofundada de determinado sujeito ou contextos (comunidade, instituição, etc.) (THOMAS; NELSON, 2002; ARAÚJO et al., 2008; MINAYO, 2002).

3.2 O CAMPO DE PESQUISA

3.2.1 A INSTITUIÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil situada na cidade de Porto Alegre. A escolha da instituição se deu por conveniência: (a) essa escola acolhe estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e (b) pela facilidade de acesso pela pesquisadora. Atualmente a instituição atende a 148 crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses, em turmas de Maternal1, Maternal2, Jardim A e Jardim B.

3.2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 4 educadoras (E1, E2, E3 e E4) e 44 crianças matriculadas nas turmas de Maternal1, Maternal2, Jardim A e Jardim B dessa instituição.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos para a coleta das informações.

Para conhecer as práticas pedagógicas das educadoras e a inserção do brincar nessas práticas foi utilizada a observação direta das educadoras e das crianças durante as suas rotinas (no turno da manhã).

Para verificar as concepções das educadoras sobre o brincar infantil foi realizada entrevista semi estruturada (Roteiro de entrevista no apêndice A). Negrine (2004), ao referir-se a esse instrumento, argumenta que:

É 'semi-estruturada' quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema e abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (p.74).

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Foi realizado um primeiro contato com a coordenação pedagógica da Instituição para a apresentação da investigação. A partir de então, foi autorizada a realização da pesquisa mediante Carta de Apresentação (Carta de Apresentação no apêndice B). Posteriormente, foram efetivadas (a) observações das rotinas das turmas (uma manhã de observação por turma) e (b) entrevistas individuais com as educadoras das respectivas turmas.

Durante as observações foram produzidos quatro diários de campos. Nesses diários foram descritas as situações que se aproximavam do foco da investigação, o que permitiu posteriormente retomar os fatos ocorridos durante as observações. Para a compreensão e a interpretação dessas informações foram feitas leituras e releituras desses diários.

As entrevistas foram realizadas em duas salas de aula da instituição. A partir da realização das entrevistas foram feitas as transcrições das mesmas para a análise das informações.

É importante mencionar que, para manter em sigilo as identidades das professoras, adotaremos os códigos E1, E2, E3 E E4 para citá-las no decorrer da apresentação dos resultados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A partir da coleta das informações provenientes desses dois instrumentos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que é o conjunto de técnicas de análise das comunicações, buscando obter indicadores que permitam tirar conclusões

referentes aos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens advindas do ato de se comunicar (Bardin, 1988). Foram criadas três categorias *a priori*: 1) a educação infantil e o desenvolvimento das crianças; 2) o brincar infantil e 3) o brincar simbólico. E, finalmente, foi realizado o processo de triangulação das informações.

4 RESULTADOS

A partir das entrevistas, foi possível conhecer os perfis das quatro educadoras. Consideramos importantes essas informações, as quais são apresentadas abaixo:

	Idade	Formação	Ano de formação	Tempo de docência	Tempo de atuação na Instituição
E1	44 anos	Magistério/ cursando Pedagogia	2012	Mais de 15 anos	2 anos
E2	34 anos	Curso de educador assistente	2012	4 anos	4 anos
E3	37 anos	Pedagogia	2009	11 anos	5 meses
E4	34 anos	Pedagogia	2012	5 anos	1 ano

Quadro 1: Perfis das educadoras participantes deste estudo

Conforme ilustrado no quadro acima, duas educadoras possuem curso superior completo em Pedagogia, uma está cursando a graduação em Pedagogia e apenas uma delas possui somente o curso de educadora assistente, mas, em seu discurso, fazer a graduação em Pedagogia está em seus planos.

Todas as educadoras têm formação realizada nos últimos sete anos e seus tempos de docência variam de quatro a quinze anos. Apesar de algumas estarem na docência há mais de dez anos, o tempo de atuação delas na instituição é pequeno.

4.1 A Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças

As concepções que as educadoras têm da criança, da infância e do brincar refletem na forma como planejam e implementam suas rotinas na instituição escolar.

Através de nosso estudo, pudemos constatar que, mesmo respeitando a rotina que é estabelecida pela coordenação e direção da instituição investigada, as educadoras possuem autonomia para criar os seus projetos, os quais visam atender as necessidades de suas turmas, juntamente com o que elas julgam necessário que as crianças aprendam. E3 relata: *“A rotina é feita pela escola junto com a coordenação e direção, pra encaixar os horários [...] as atividades básicas da*

criança durante o dia, como alimentação, higiene e recreação”. E2 também discursa sobre o planejamento pedagógico: *“Os projetos a gente faz conforme a necessidade da turma, junto também com o que a professora tem pra oferecer”*.

Relacionando os discursos com o que foi observado, segue o quadro abaixo ilustrando a rotina diária da escola:

Maternal 1 e 2	Jardim A e B
07:30 às 8h Entrada Acolhimento no Refeitório/ higiene (lavar as mãos e banheiro) 8h Prece inicial e café da manhã 8:30 sala de aula rodinha/conversa inicial 9h Pátio 9:30 água/atividade em sala 10h organizar as caminhas 10:20 higiene/ lavar as mãos 10:35 descer para o Refeitório 10:45 às 11:15 almoço 11:30 escovar os dentes 12h hora do sono/ repouso 14h levantar do sono/repouso 14:15 lanche da tarde 14:30 Pátio 15h atividade tarde 15:30 higiene e café 16h às 16:15 organizar mochilas/ agendas 16:30 às 17h Saída	07:30 às 8h Entrada 8h Prece inicial no dormitório 8:20 higiene (lavar as mãos e banheiro) sala de aula rodinha/conversa inicial 08:30 café da manhã 9h Atividade em sala 9:30 Pátio 10:30 organizar as camas 11:15 almoço 11:45 escovar os dentes 12h hora do sono/ repouso 14h levantar do sono/repouso 14:15 lanche da tarde 14:30 atividade da tarde 15h Pátio 15:45 higiene (lavar as mãos) 16h café/ janta 16:10 organizar mochilas/ agendas 16:30 às 17h Saída

Quadro 2: rotinas das turmas de Maternais e de Jardins de Infância na instituição

Durante a observação foi possível identificar o cumprimento dessa rotina ilustrada no *Quadro 2*. Conforme podemos ver há atividades a cada 15 a 30 minutos, o que, para nós, pareceu muito corrido, uma rotina intensa e cansativa, mais para as educadoras do que para as crianças, pois estas ainda não desenvolveram a noção de tempo.

08:15 foram para o dormitório fazer a prece [...] 8:40 desceram para o refeitório para tomar o café [...] 9:10 voltaram para sala e a profe começou a organizar a roda com as cadeiras para as crianças sentarem. Cantaram música “bom dia” [...] 9:40 desceram para o pátio [...] 10:45 as crianças organizam suas próprias camas; quem termina fica sentadinho nela aguardando todos arrumarem e a hora para irem para o refeitório almoçar. 11:05 foram para o almoço, e aí me foi solicitado que não os acompanhasse, pois ficariam agitados e distraídos com minha presença. (DC 22/09/2016).

No relato do diário de campo acima, temos uma noção de como as crianças estão em atividade a todo momento e, como já comentado pelas educadoras, são organizadas para as práticas comuns nas instituições, como a roda inicial, a hora do

lanche, a higiene das crianças, a atividade pedagógica, a hora do pátio e a hora do sono.

Ainda, procuramos saber qual a concepção das educadoras em relação à educação infantil e o desenvolvimento das crianças. Todas falam da importância da instituição de Educação Infantil para o seu desenvolvimento. É citada a importância que ela possui para a socialização com os pares, o ganho de autonomia, o desenvolvimento de competências.

Podemos identificar nas falas das educadoras as diferenças em suas concepções sobre a educação infantil, bem como para que ela serve. E1 cita a brincadeira de faz de conta como base do aprendizado e afirma que, através dele, podem-se ver muitas coisas, como os problemas que a criança enfrenta e não sabe expor, mas que, através do brincar, é posto para fora. Já as E2 e E4 situam a Educação Infantil como local para desenvolver as habilidades motoras, como motricidade fina para executar os trabalhos de pintura, colagem, recorte, auxiliando a aprendizagem de tarefas que vão ser desenvolvidas depois, no Ensino Fundamental.

Vemos aqui a diferença de concepções sobre a Educação infantil numa mesma instituição. Isso pode influenciar diretamente na forma como as educadoras planejam suas rotinas e que atividades irão realizar. Será que irão priorizar o brincar em suas tarefas? Isso vai depender de que concepção as educadoras possuem sobre brincar.

Buscando aprofundar o assunto para conhecermos essas concepções, perguntamos às educadoras: *Qual a importância do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?*

E1: “É fundamental. É tudo pra eles. Criança sem brincar não é criança e não se desenvolve”. E3: “Através da brincadeira ela vai ter limites, vai criar respeito [...] ela vai respeitar o próximo ... numa simples brincadeira que ela tá ali, que o brinquedo é teu, o brinquedo é meu; quando a gente diz que o brinquedo é de todos eles aprendem a dividir [...] através da brincadeira eles conseguem resolver essa situação”.

Como podemos ver nos discursos de duas educadoras, a brincadeira é reconhecida por sua importância para o desenvolvimento, sendo meio de aprendizagem.

Constatamos aqui uma rotina diária intensa de atividades que visam atender as necessidades das crianças, com base no cuidar e educar, tarefas essas propostas em documentos que regem a Educação infantil, como a LDB (1996) e as DCNEI (2010). Todas reconhecem a instituição de Educação infantil como espaço de desenvolvimento e promotora de aprendizagens, destacando a importância que o brincar tem nesse processo.

Diante disso, buscamos identificar o brincar na rotina da instituição e a concepção dessas educadoras.

4.1 O brincar infantil

Para que ocorra o brincar é necessário que a instituição escolar pense e efetivamente ofereça espaços, tempos e parcerias para as brincadeiras infantis. Não basta os educadores possuírem conhecimentos sobre o brincar; para ofertá-lo é necessário haver condições para isso e disponibilidade de sua parte. Sim, o professor pode (e, por vezes, deve) ser parceiro de jogo para otimizar o aprendizado.

A maioria das educadoras relata que os espaços e os materiais disponíveis são suficientes e adequados. Porém foi observado nas turmas de Maternais e no discurso de E2: *“Só na minha sala ... eu falo da minha sala ... tá pequena, eu acho pra eles se movimentarem mais, às vezes eles querem ficar brincando deitados...”*.

Esse é um fato que nos chamou a atenção:

As mesas e cadeiras ocupam a maior parte do espaço. As crianças brincam com os jogos de montagem na mesa [...] empurram e se batem um no outro, quando querem pegar as peças que caíram (DC 23/09/2016).

Sabemos da necessidade de haver espaços amplos, que possibilitem atividades que envolvam movimentos corporais. Para Freire (1991), através do movimento as crianças podem desenvolver suas habilidades motoras, intelectuais e psicossociais. É nosso entendimento que a sala de aula também deveria proporcionar espaços suficientes para essas movimentações das crianças.

De acordo com as falas das educadoras e com o que foi observado, há outros espaços além das salas de aula que são suficientes e é possível serem utilizados. Isso fica claro nos relatos de E3: *“Essa escola infantil é uma escola muito grande, os*

espaços são maravilhosos. Tem biblioteca, tem brinquedoteca, tem a sala de pintura, tem de fantasia, pode pegar as fantasias e ir pra sala do dormitório”. Ainda, E4: “A escola tem uma área bem completa pra isso. Tem uma brinquedoteca, cama elástica que eles adoram, tem dois pátios bem grandes que eu acho que são suficientes”.

Em relação a como fazer uso destes espaços:

E2: “A gente tem horários e dias pra usar a brinquedoteca e a cama elástica. Ou, na hora da atividade, eu posso ir pra contação de história na biblioteca. Se eu não quiser ir pro pátio, estando no meu horário, eu posso ir pra cama elástica.

Infelizmente não me foi possível acompanhar as rotinas em outros espaços - além da sala e do pátio - devido ao fato de ter realizado uma única observação em cada turma, como já mencionado na metodologia, o que pode limitar, neste momento, uma melhor exploração do assunto.

Apesar de as educadoras estarem de acordo com os espaços, uma delas relata sentir falta de um espaço fechado para os dias de chuva: E3 *“Eu acho que a única coisa que fica ruim aqui... até que poderiam fazer ... é um ginásio, um espaço pros dias de chuva, mais aberto, mais arejado, porque os dormitórios daqui, no caso do maternal, é baixinho é fechadinho. A única coisa que falta é um espaço fechado, grande”*

Quanto ao tempo disponível em sala, verificamos que o brincar é utilizado em pequenos momentos; enquanto os que não terminaram a atividade vão finalizando, os que terminaram podem brincar. Conforme o quadro 2, as crianças possuem dois períodos de pátio, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, e o tempo varia para as turmas de Maternais e de Jardins.

Constatamos aqui que o tempo para as crianças fazerem uso de brincar é proporcionado de forma diferente, pois os que levam mais tempo para fazer as atividades pedagógicas acabam brincando menos ou nem conseguem brincar. Isso ocorre também com a hora do pátio, onde as turmas de Jardins possuem uma hora por turno enquanto os Maternais têm apenas 30 minutos pela manhã e à tarde.

Além do espaço e do tempo para brincar serem diferentes para as turmas, foi possível identificar que, embora as educadoras apresentem o discurso a favor do brincar na educação infantil e a instituição escolar como lugar que promove isso,

suas falas explicitam diferentes concepções quanto à importância do brincar e sua utilização.

Enquanto E1 e E3 defendem o brincar livre e prazeroso - e este está presente na maior parte de suas rotinas -, E2 e E4 fazem menos uso dele e utilizam o brincar como ferramenta para a aprendizagem. E1: *“A gente consegue levar junto o brincar no momento da aprendizagem, sempre através do lúdico”*. Já E2: *“a gente tem o nosso projeto, aí fica aquela coisa do projeto que tu tem que fazer, mas tem vezes que a gente deixa aquele projeto de lado... vou dar massinha, vou dar os jogos pra eles brincarem”*.

Quanto a brincarem com as crianças, não foi observado em algumas turmas as educadoras fazendo brincadeiras em sala de aula, somente fazendo uso do lúdico em pequenos momentos.

Apesar disso, duas educadoras citam quando fazem uso do brincar. E1: *“A gente passa muito tempo brincando, que é a questão do faz de conta, [...] eles gostam de brincar... de, ao invés de eu ser a profe, eu sou a mãe, eu sou a doutora, eu sou alguém, outra pessoa [...]”*. E3: *“Eu brinco, porque eu gosto de interagir, eu gosto que eles tenham aquele vínculo de confiança com a profe”*.

Outros relatos mostram que as educadoras têm preferência pela hora de brincar e que propõem com que material as crianças irão brincar para que possam ter uma melhor exploração de tudo. E2: *“Eu gosto mais na tarde. Que daí, quando dá tempo de fazer as atividades da manhã, que nem eu deixo a tarde já livre, daí dá pra tu te envolver mais com eles, de brincar, de estar com eles de tarde”*.

“Eu não deixo aquela coisa de brincar com tudo; não, hoje a gente vai brincar com jogos de montar, hoje a gente vai brincar com os carrinhos, as meninas com as bonecas. Então, eu estipulo aquela brincadeira pra eles, mas pra poder usar todos os materiais na sala, nos dias diferentes, explorar tudo”.

Devido à rotina de atividades ser corrida vimos que são poucos os momentos que as crianças brincam em sala. De acordo com as observações, esses momentos são pequenos e algumas crianças nem têm a oportunidade de brincar por estarem ocupadas nas tarefas mais diretivas. Em seus discursos, as educadoras afirmam fazer uso do brincar de diferentes formas: como diversão, lazer, entretenimento; muitas vezes, ele não é priorizado, pois é preciso dar conta das tarefas de aprendizagem, ou, quando oportunizado, serve como recurso pedagógico para ministrar conteúdos, como podemos identificar na fala de E4: *“[...] tem a contagem,*

tem a classificação, eles numeram, tem jogo de números e aí eles já estão contando e aprendendo a identificar os números nos jogos”.

Concordamos com Fortuna (2000, p.162), quando diz que a “contribuição do jogo para a escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, *sem que os alunos nem percebam que estão aprendendo*”, mas que a sala de aula possa ser um local para dispor do jogo como forma de ensino. Uma aula inspirada em jogos não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com estes, mas aquela em que as características dos mesmos estão presentes.

Julgamos serem suficientes os momentos que as crianças têm para brincar livres no pátio, pois vimos uma intensa troca de atividades, muitos tipos de brincadeiras, as crianças em total liberdade. Compreendemos a importância do brincar livre onde, através da exploração, as crianças têm diferentes experiências, criam suas próprias regras, exercem sua liberdade de ação, estreitam as relações sociais, principalmente com os pares, vivenciando corporalmente e fazendo uso do simbólico com liberdade.

Em relação ao que observamos no pátio e as práticas das educadoras, destaco uma parte do diário de campo:

em alguns momentos no pátio pude ver que as educadoras ficam mais com o cuidado, observando as crianças e mostram a intenção ou fazem com que esse momento seja um tempo de aprendizagens. Parece-me que veem como um momento de recreação livre, onde as crianças têm o momento de extravasarem suas energias e elas só têm a função de cuidar para que não ocorra nada de perigoso. (DC 06/10/2016)

Salientamos, porém, que ao brincar somente em sua forma livre as crianças tendem a repetir sempre as mesmas brincadeiras, os mesmos comportamentos e acabam por resolver sempre os mesmos problemas, o que não irá maximizar suas aprendizagens (PRADO, 2014). De acordo com Palma, Pereira e Valentini (2009), o brincar livre é apenas uma das estratégias para a educação de crianças pequenas; entretanto, esse brincar pode e deve ser ampliado, com a intervenção dos educadores – no tempo e da forma adequada – em que esses canalizam os conhecimentos prévios adquiridos pelos infantes no brincar livre, criando diferentes desafios no âmbito dessas brincadeiras, o que repercutirá em novas e excitantes aprendizagens.

4.2O brincar simbólico

Entendemos o brincar simbólico como um tipo de jogo apresentado pelas crianças a partir de aproximadamente dois anos até os sete anos de idade, onde um objeto substitui outro objeto, uma ação substitui outra ação e, através da simulação, da imitação, da representação mental e do faz de conta, experimentam e aprendem mais sobre seu mundo (PIAGET, 1990; BOMTEMPO, 2008).

O brincar simbólico é característico das crianças na educação infantil; nesse sentido, todas as educadoras disseram identificar esse tipo de brincar em vários momentos durante as suas rotinas. E1 diz que “*é o tempo todo*”; E3 declara: “*percebo muito*”. E2 também afirma que percebe este tipo de jogo durante as atividades e E4 cita que meninos e meninas fantasiam e brincam de formas diferentes.

Suas concepções em relação ao brincar simbólico estão de acordo no que tange ao faz de conta, à questão da imaginação, onde as crianças imaginam ser outras pessoas, imitam personagens, vivenciam situações do seu cotidiano, como representar ser o professor e o aluno, fazer de conta que estão no transporte escolar. Brincando simbolicamente, as crianças tentam resolver problemas que vivenciam e experimentam vários papéis, buscando compreender o real através desse faz de conta.

Isso está em sintonia com o que foi observado, conforme as passagens do diário de campo:

As crianças fantasiam em todo momento, a cada oportunidade que têm. Em sala, as educadoras fizeram uso dos brinquedos de montagem. Com as pecinhas de encaixe, uma em cima da outra, diziam que era uma girafa e os outros colegas iam imitando, fazendo a mesma coisa. Um menino fez um carrinho e parecia brincar com ele; outra menina colocou uma pecinha em cima da cabeça de um cachorrinho e disse que era um chapéu. [...] Com as pecinhas de montagem os meninos construíram carrinhos e avião, colocaram os bonecos dentro e passeavam pela sala. Os outros meninos brincam com as naves, fazendo som de disparos de tiros em mim e na professora, nos chamando de gigantes. Eles estavam na nave do Star Wars. (DC 6/10/2010).

Importante destacar que as educadoras reconhecem a importância do brincar simbólico para as aprendizagens das crianças. E1 ressalta o fato de dar espaço para as crianças participarem do planejamento, levando em conta o que desejam aprender e de, através do projeto pedagógico, valorizar o faz de conta. E3 verbaliza: “*Na historinha mesmo, como eu estou trabalhando conto, eles gostaram muito [...] ficam imaginando os três porquinhos*”.

Constatamos que as crianças brincam de faz de conta em todos os momentos: no dormitório, ao arrumar as camas, no banheiro enquanto aguardam para escovar os dentes e lavar as mãos. Através das nossas observações, vimos que, nesses momentos, a alegria, o riso, a emoção, a euforia, o prazer estão sempre presentes.

Relativamente ao jogo simbólico, após a análise da literatura, da escuta das falas das educadoras e das observações das rotinas da instituição, consideramo-lo como um elemento *vivo*, que se destaca no universo infantil e que, com certeza, deve ser pensado e concretizado como mola propulsora não só das aprendizagens como do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as concepções de educadoras da Educação Infantil sobre o brincar. Para tanto, buscamos conhecer seus discursos e suas práticas sobre o brincar na Educação Infantil.

No que se refere à primeira categoria de análise (*A Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças*), os principais resultados encontrados foram que (a) todas as educadoras reconhecem a importância da instituição de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e promotora de aprendizagens das crianças; (b) as educadoras não só consideram, como efetivamente proporcionam oportunidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem através das brincadeiras; (c) mesmo respeitando a rotina que é estabelecida pela instituição, as educadoras possuem autonomia para criar os seus projetos, os quais visam atender as necessidades de suas turmas; (d) a rotina de trabalho das educadoras é bastante corrida e intensa, o que não propicia um tempo maior para um brincar planejado que seja realizado em outros espaços e tempo que não seja o pátio.

Em relação à segunda categoria de análise (*O brincar infantil*), entendemos que, para que ocorra o brincar, é necessário que a instituição escolar pense e efetivamente ofereça espaços, tempos e parcerias para as brincadeiras infantis.

Os resultados apontam que (a) para as educadoras, os espaços e os materiais disponíveis são suficientes e adequados e podem ser por elas utilizados em dias e horários estipulados; (b) entre as queixas, estão as salas dos maternais serem pequenas, o que não possibilita uma atividade corporal, por exemplo; e também a falta de um espaço fechado que seja amplo, que possa ser utilizado em dias de chuva; (c) o tempo para as crianças fazerem uso do brincar é proporcionado de forma diferente, pois em sala ele é oportunizado em poucos momentos no término das atividades e, assim, as crianças que levam mais tempo para fazer as atividades pedagógicas acabam brincando menos ou nem conseguindo brincar. Em turmas de Jardim o brincar é utilizado como recurso pedagógico para o ensino do alfabeto, dos números, entre outros, principalmente nas turmas de Jardim B; sendo assim, ele não é oportunizado em sua forma livre para as crianças dessas turmas; (d) a diferença em relação ao tempo também ocorre na hora do pátio, onde as turmas de Jardins possuem uma hora por turno, enquanto os Maternais têm apenas 30 minutos pela manhã e à tarde. Apesar disso, julgamos serem suficientes os períodos que as crianças possuem para brincar livres no pátio, pois essa é a

principal atividade delas e através desse tipo de brincar elas exploram e aprendem sobre seu mundo de forma prazerosa.

Por fim, os resultados da última categoria de análise (*O brincar simbólico*) nos mostraram que (a) as concepções das educadoras convergem com a literatura em relação à importância do brincar simbólico para o desenvolvimento infantil e à necessidade de ele ser contemplado nos cenários educativos; (b) foi possível ver as crianças brincando de faz de conta em muitos momentos durante as suas rotinas, de forma espontânea ou estimuladas pelas educadoras, as quais procuram atender a essa demanda através de seus projetos pedagógicos.

Se pensarmos as implicações que os resultados aqui apresentados podem acarretar para a inserção do brincar na Educação infantil, vimos que as concepções que as educadoras têm sobre o brincar refletem muitas vezes na forma como elas planejam e concretizam suas rotinas.

Como limitação do estudo apontamos: (a) a impossibilidade de generalização dos resultados aqui apresentados, pois se trata de uma pesquisa realizada com pequena parte de educadores que atuam na Educação Infantil; (b) relativamente às observações das rotinas da instituição, elas foram apenas em número de quatro (uma observação da rotina de cada turma) e ocorreram somente em um turno (manhã), devido à indisponibilidade de tempo da pesquisadora uma vez que desenvolve atividade laboral à tarde.

Acreditamos que nosso estudo possa incitar uma profunda reflexão sobre o importante papel que as instituições de Educação Infantil, bem como seus educadores exercem sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o brincar, especialmente o brincar simbólico, devem ocupar papel relevante nas rotinas infantis.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, T. Jogo, **brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Coetex, p. 57-71, 2010.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. *In*: OLIVEIRA, V. *et al.* **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 127-149, 2008

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

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLOIS, R. (1990). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia.

CARVALHO, M; CASTRO, M; ORLANDO, E. A importância do jogo no desenvolvimento da criança. Disponível em: <<http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php>>. Acesso em 22 jun. 2016.

CORDAZZO, S.; VIEIRA, M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007.

CORDAZZO, S.; MARTINS, G.; MACARINI, S.; VIEIRA, M. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Alethéia**, n. 26 p. 122-136, 2007.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p.111-121, 2002.

FORTUNA, T.; BITTENCOURT, A. Jogo e educação: o que pensam os educadores. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FORTUNA, T. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: Xavier, M.; Dalla Zen, M. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação. p. 147-164, 2000 (Cadernos de educação Básica, 5).

FORTUNA, T. Vida e morte do brincar. **Espaço pedagógico**. V. 8, n.2, p. 63-71, 2001.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KNIJINIK, J.; KNIJINIK, S. Sob o signo de ludens: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 103-109, 2004.

KISHIMOTO, T. M. et al. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre : Sulina, 2010.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Clássicos do Jogo)

PALMA, M.; AZEVEDO, K. **Representações sociais das crianças sobre o brincar**. No prelo.

PALMA, M. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2008.

PALMA, M; PEREIRA, B; VALENTINI, N. Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 20, n.4, p. 529-541, 2009.

PRADO, J. **O jogo simbólico de pré-escolares nas aulas de educação física**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em 22 jun. 2016.

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil do educador

- a) Nome
- b) Idade
- c) Qual a sua Formação? Ano?
- d) Instituição?
- e) Possui formação continuada? Que tipo (especialização, cursos)?

Quais? Onde?

f) Há quanto tempo atua no magistério e há quanto tempo na Educação Infantil?

g) Há quanto tempo atua na Instituição?

h) Com quais turmas já trabalhou na escola ao longo do tempo?

1. Como é realizado o planejamento de trabalho em relação à rotina das crianças?

2. Como é organizada essa rotina? Ela é baseada em quê? É realizada individualmente ou com a colaboração da coordenação, com outras professoras?

3. Enquanto educadora, quais os objetivos da Educação Infantil visando o desenvolvimento da criança?

4. Em relação ao brincar:

a) Qual o tempo diário disponibilizado para as crianças brincarem?

b) Quais os espaços e materiais disponíveis? Julga serem suficientes e adequados?

c) Você brinca com as crianças? Por quê?

d) Vê alguma relação entre o brincar e as aprendizagens da criança?

e) Qual a importância do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?

f) O brincar aparece somente nas atividades livres ou é utilizado nos momentos em que se busca aprendizagem?

5. Em relação ao brincar simbólico:

a) É percebido esse tipo de brincar?

b) Com que frequência ele aparece? Ele é estimulado?

c) Como vê o brincar simbólico na aprendizagem de crianças?

6. Gostaria de falar algo mais sobre o tema desta entrevista? Algo que não tenha sido mencionado, que acha relevante?

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta apresentar Juliete de Lima Prado, estudante do curso de Bacharelado em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

A referida aluna necessita fazer uma pesquisa para o seu Trabalho de Conclusão de Curso junto às professoras que atuam na Educação Infantil.

O objetivo do trabalho é verificar as concepções dos educadores sobre o brincar no contexto da Educação Infantil.

Assim, solicito a disponibilidade para que a aluna possa conversar com a coordenação e verificar a possibilidade de realizar entrevista com as professoras e observação da rotina de aula.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários, por meio de meu endereço eletrônico: miriam.palma@ufrgs.br.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Miriam Stock Palma