



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 11, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 11 - PSICOLOGIA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO. ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICOSSOCIAIS. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.11.08>

Recebido em: **10/07/2020**

Aprovado em: **13/07/2020**

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CRECHES; EL JUGAR EN
LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO EN GUARDERÍAS; PLAYING IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY IN KINDERGARTENS

JANICE ANACLETO PEREIRA DOS REIS

<https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Nesse sentido, discutimos o brincar na educação infantil, a partir de práticas pedagógicas em duas creches do município de Lagoa Seca/PB. Embasamo-nos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e por discussões teóricas sobre o brincar como principal eixo na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos são a observação e a entrevista. A pesquisa aponta o brincar nas instituições investigadas para o ensino de conteúdos e desenvolvimento motor das crianças, bem como para a sobrevivência social das brincadeiras tradicionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Prática Pedagógica.

Resumen

Este trabajo es un recorte de una investigación de maestría del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Campina Grande-PB. En ese sentido, discutimos el jugar en la educación infantil, desde las prácticas pedagógicas en dos guarderías de Lagoa Seca/PB. Nos basamos en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2009) y por discusiones teóricas sobre el jugar como principal eje en la educación infantil. Esta es una investigación cualitativa, cuyos procedimientos son la observación y la entrevista. La investigación apunta el jugar en las instituciones investigadas para la enseñanza de contenidos y desarrollo motor de los niños, bien como para la supervivencia social de los juegos tradicionales.

Palavras clave: Educación Infantil. Jugar. Práctica Pedagógica.

Abstract

This work is an excerpt from a master's research carried out in the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande-PB. In this sense, we discuss playing in early childhood education based on pedagogical practices in two kindergartens of the city of Lagoa Seca/PB. The research was based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and on theoretical discussions about the act of playing as the main axis in early childhood education. It is a qualitative research, whose procedures are observation and interview. In the investigated institutions, the research points out the act of playing for the teaching of contents and motor development of children, as well as for the social maintenance of traditional games.

Keywords: Early Childhood Education. Playing. Pedagogical Practice.

Introdução

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1959, inspirou ações no mundo ao final do século XX e início do século XXI, a respeito dos direitos das crianças, entre eles, o direito ao brincar. Assim, a criança emerge no século XXI a partir da ideia de sujeito histórico-social, cuja infância é uma etapa geracional (CORSARO, 2011).

No contexto brasileiro, brincar é um direito da criança atrelado à cidadania (BRASIL, 1988, 1996; MASCIOLI, 2014) previsto na educação infantil a partir dos eixos as interações e a brincadeira previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCCEI (BRASIL, 2017) como estruturantes de toda a rotina instituições e norte para as práticas pedagógicas.

A rotina nas instituições de educação infantil consiste nas experiências que se realizam ao longo do dia nas instituições, a exemplo, das atividades do banho, do sono, a alimentação, refeições, recreio, entre outras (BARBOSA, 2010). Desse modo, as propostas pedagógicas devem ser flexíveis em relação aos eventos da rotina nas instituições de educação infantil, de maneira que o brincar e a brincadeira embasem todas as atividades (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as práticas nas instituições de educação infantil devem garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir do brincar e da brincadeira, experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla e a expressão de diversas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal), mediante vivências éticas, estéticas e culturais em toda rotina nas instituições (BRASIL, 2009, 2017) uma vez que o brincar e a brincadeira são fontes profundas de desenvolvimento e aprendizado infantil.

É na ação do brincar, enquanto uma importante linguagem infantil que a criança, sozinha ou com pares se desenvolve nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo, social, cultural, entre outros, mediante experiências que aprende com o outro. É na brincadeira que a criança aprende a se relacionar, produzindo cultura e, ainda, contribuindo para a produção cultural dos adultos, a partir da legitimação e reelaboração de normas, valores, comportamentos, entre outras questões, bem como na garantia da sobrevivência social das brincadeiras tradicionais (CORSARO 2011; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; FERNANDES, 1979; VIGOTSKY, 1991).

O interesse pela temática se deu em 2015, a partir da experiência na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Na ocasião, observamos um grupo de uma creche municipal de Campina Grande-PB, momento em que percebemos o brincar como modo de ocupar o tempo livre das crianças, cuja professora pareceu não compreender o brincar como uma das questões fundamentais na educação infantil. Essa experiência foi crucial para aprofundamento da temática no âmbito do mestrado.

Nessa perspectiva, tratamos de um recorte de uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande que versa sobre o brincar na prática pedagógica de professoras da educação infantil de Lagoa Seca/PB, a respeito de como essas professoras mobilizam o brincar e a brincadeira das crianças e as formas de brincar das crianças nas creches investigadas.

Realizamos a pesquisa em duas creches do referido município, uma instituição localizada na zona urbana e a outra na zona rural. No turno da manhã, pesquisamos as professoras denominadas por nós de A, B, C e D. Professora A, com o grupo 1 (crianças de três anos de idade); professora B com o mesmo grupo da professora A, porém, no turno da tarde; professora C com o grupo 2 (crianças de

quatro anos de idade); e professora D com o grupo 3 (crianças de cinco anos de idade). Na instituição de educação infantil da zona rural pesquisamos, no turno da tarde, as professora E com grupo 4 (crianças a partir de um ano e meio de idade) e professora F com o grupo 5 (crianças de três anos de idade).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, pois a produção dos dados se deu a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno e, nesse caso, sobre os significados das professoras sobre o brincar na educação infantil (GIL, 2008). A produção dos dados ocorreu a partir de observações durante as idas às instituições; dos registros em diário de campo, das gravações em áudio; micro filmagens e entrevistas. Esses instrumentos além de imprimir maior credibilidade ao estudo documentam situações do cotidiano vivenciado nas instituições pesquisadas (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Para análise da produção dos dados utilizamos o método Núcleos de Significação com objetivo de apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A seguir, contextualizamos o município das creches pesquisadas nas dimensões geográfica, histórica, econômica e educacional, ressaltando ainda, o pressuposto teórico-metodológico do estudo.

Da contextualização do município investigado aos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

As instituições de educação infantil pesquisadas estão localizadas em Lagoa Seca /PB, município cuja agricultura familiar é a principal atividade econômica (ARAÚJO, 2012). Localizado na zona do agreste, estado da Paraíba-Brasil, Lagoa Seca está entre as coordenadas 27° 17'09'' de latitude Sul, e 48°55'17'' de Longitude Oeste, observadas no mapa, a 139, 6km, via BR 230 de distância da capital João Pessoa. Esse município 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 (IBGE, 2010; SANTOS, 2007).

Segundo dados do último Censo do IBGE (2010), o município possui área de 109,3 km² e tem 25.900 habitantes; destes, 10.585 habitantes estão na zona urbana e 15.326, na zona rural. Na zona rural do município está localizado o CAMPUS II, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sede do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA), onde é ministrado o curso de habilitação em Técnico em Agropecuária e o Bacharelado em Agroecologia e, o centro Padre Otávio Santos que acolhe adolescentes em conflito com a lei. Próximo a essas instituições está uma das instituições de educação infantil pesquisadas, enquanto que a outra instituição está localizada na zona urbana. Na ocasião, pesquisamos seis professoras de cinco grupos de educação infantil. Para melhor exemplificar, segue o quadro:

QUADRO 1- GRUPOS E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Creches	Turno manhã		Turno tarde	
		Grupo 1	Professora A	Grupo 1
Zona urbana	Grupo 2	Professora C	0	0
	Grupo 3	Professora D	0	0
Zona rural	0	0	Grupo 4	Professora E
			Grupo 5	Professora F

Fonte: Autoria própria.

Assim, na instituição de educação infantil localizada na zona urbana, pesquisamos no turno da manhã as professoras denominadas por nós A, B, C e D. Professora A, com o grupo 1 (crianças de três anos de idade); professora B com o mesmo grupo da professora A, porém, no turno da tarde; professora C com o grupo 2 (crianças de quatro anos de idade); e professora D com o grupo 3 (crianças de cinco anos de idade). Na instituição de educação infantil da zona rural pesquisamos, no turno da tarde, as professoras E com grupo 4 (crianças a partir de um ano e meio de idade) e professora F com o grupo 5 (crianças de três anos de idade).

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se dá a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno, neste caso, sobre o brincar na prática pedagógica das professoras pesquisadas (GIL, 2008). Os procedimentos utilizados foram a observação e a entrevista, acordados

Com os sujeitos, ou seja, com as professoras. De acordo com Gil (2008), As observações nos permitem que os eventos sejam percebidos diretamente. Deste modo, observamos cinco grupos de educação infantil. Cada grupo contemplou quatro observações, tanto nas salas para compreender as práticas das professoras com o brincar nos grupos que atuam, quanto nos momentos mais livres das crianças no recreio para identificar os modos de brincar mais recorrentes entre elas. Utilizamos ainda, a entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas, por corresponder a um esquema flexível capaz de nos possibilitar realizar adaptações necessárias durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para registrar as observações e entrevistas utilizamos o diário de campo, as fotografias, as filmagens e gravações em áudio, nos quais registramos nossas idas à campo, os acordos com os sujeitos, nossas impressões, entre outros episódios importantes na pesquisa. As fotografias e as filmagens nos proporcionaram documentar eventos que chamaram nossa atenção, envolvendo as professoras e as crianças na relação com o brincar (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). As gravações em áudio foram utilizadas durante as entrevistas com as professoras como modo de nos auxiliar a registrar momentos que transcenderam as anotações (CRUZ NETO, 1994).

Para análise dos dados produzidos na pesquisa, utilizamos o método Núcleos de Significação, orientado pelos pressupostos da psicologia sócio histórica e do materialismo histórico dialético que tem por objetivo apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos pesquisados. As etapas desse método se dividem em: 1) levantamento dos pré-indicadores- que consiste na leitura flutuante das transcrições das observações e entrevistas; 2) sistematização dos indicadores- é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos e, 3) construção dos núcleos de significação - a síntese das categorias apreendidas, a partir das etapas anteriores (AGUIAR; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Diante do exposto, apresentamos a seguir este estudo à luz de discussões teórico-metodológica abordadas, que tem como tema central o brincar na educação infantil.

O brincar e a brincadeira na educação infantil

Somente a partir do século XX que os direitos das crianças começaram a ser formulados, sobre prisma das diferenças, necessidades e especificidades delas em relação aos adultos. Nesta direção, foi criada a Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1959, inspirando ações no mundo inteiro, a respeito dos direitos das crianças, tais como: alimentação, moradia, lazer, brincar, entre outros.

Esse documento contribuiu significativamente para que a ideia de criança no século XXI emergisse à luz de uma perspectiva de criança como sujeito histórico, social e de direitos. O brincar, nesse sentido, é um importante direito da criança firmado em diversos dispositivos no mundo e Brasil. Na legislação brasileira, o brincar é um direito da criança atrelado à cidadania, da mesma forma que o

direito à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à educação (BRASIL, 1988, 1996; MASCIOLI, 2014).

No contexto da Educação Infantil, o direito da criança ao brincar é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCCEI (BRASIL, 2017) documentos mandatórios para essa etapa, como eixo estruturante da rotina e das práticas nas instituições, a partir dos eixos as interações e a brincadeira, visto que a criança enquanto sujeito histórico-social, cuja infância é uma etapa geracional (CORSARO, 2011), possui direito a uma educação infantil de qualidade, baseada, sobretudo, no brincar e na brincadeira.

Brincar é uma das múltiplas linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), assim como as linguagens, musical, dramática, plástica, linguística, matemática e tantas outras. Na ação do brincar a criança se desenvolve e aprende, expressando na brincadeira o contexto que está inserida, conforme as possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui (DEBORTOLLI, 2006; PIAGET, 2017; VIGOTSKY, 1991).

Nesta direção, para brincar, a criança precisa pensar, refletir, planejar, organizar, enfim, questionar a si, o outro e ao mundo, sobre suas ações na brincadeira, o que implica no esforço para desenvolver estruturas mentais de assimilação e acomodação de esquemas anteriores conhecidos pelo cérebro como: imaginação, pensamento, memória, linguagem, entre outras. Essas funções são exclusivas dos humanos e o brincar é, nesse sentido, crucial para o desenvolvimento delas. É mediante as interações das crianças com outras crianças e adultos que essas funções se sofisticam (PIAGET, 2017; VIGOTSKY, 1991). Assim, o brincar é elo importante entre o desenvolvimento do pensamento infantil e aprendizado cultural das crianças, indo, portanto, além do desenvolvimento motor.

Ao brincar, a criança ainda, constrói experiências de mundo, tanto produzindo uma cultura própria e singular, quanto contribuindo para a cultura adulta, a partir de modos de ser e estar em sociedade, conforme o grupo cultural de origem. Vale destacar que, a criança contribui para a cultura adulta não no sentido da repetição das ações, valores ou normas de comportamento, mas porque diversifica e amplia essas ações ao seu modo e interpretação. Brincando, a criança ainda, coopera para a sobrevivência das brincadeiras tradicionais (amarelinha, esconde-esconde, empinar pipa, entre outras.) entre as gerações (CORSARO, 2011; DEBORTOLI, 2006; FERNANDES, 1979).

Tendo em vista isso, a escola é o principal espaço social onde as crianças se reúnem para brincar e produzir culturas. Desse modo, é importante, docentes sensíveis e atentos para a qualidade do brincar infantil e dos espaços físicos internos e externos nas instituições, bem como dos brinquedos e recursos materiais, conforme as especificidades e diferentes faixas etárias das crianças.

É importante ainda, que as práticas na dimensão do brincar sejam contextualizadas para que garantam às crianças experiências lúdicas e brincantes, a partir de vivências éticas, estéticas e culturais que explorem elementos sensoriais, expressivos e corporais da criança, mediante a movimentação ampla e as múltiplas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal) (BRASIL, 2009, 2017). Aspectos como luzes, cores, odores, entre outros, podem possibilitar interações e experiências motoras, sensoriais simbólicas, lúdicas e relacionais entre as crianças na rotina e nos mais diversos espaços das instituições de educação infantil (BARBOSA; 2010; 2009, HORN, 2004; GUIMARÃES, 2009), pois quanto mais bem o brincar for pensado e incorporado na rotina das instituições, mais poderão acontecer situações que permitam o desenvolvimento da autonomia da criança em contextos que possibilitem os adultos perceberem a riqueza da vida infantil (STACCIOLI, 2013), bem como o aprendizado e produção cultural infantil.

A seguir, tratamos sobre os dados produzidos na pesquisa, referentes ao brincar e à brincadeira na rotina dos grupos e nas práticas das professoras nas creches pesquisadas.

O brincar nas instituições pesquisadas: rotina, práticas e produção cultural das crianças.

A rotina consiste nas experiências que se realizam ao longo do dia nas instituições, tais como as atividades do banho, do sono, a alimentação, das refeições, do recreio, entre outras (BARBOSA, 2009, 2010; BRASIL, 2009, 2017; SILVA; PASUCH, SILVA, 2012). Nas instituições pesquisadas, a rotina é semelhante, em relação aos horários estruturados para as atividades como: café da manhã, o almoço, o lanche, o banho, o dormir, o recreio e o jantar. É no recreio que as crianças podem brincar mais livre e nas salas quando o brincar é dirigido pelas professoras com algum objetivo específico, o que não impede que em outros momentos da rotina das instituições pesquisadas brincadeiras não apareçam entre as crianças. Vejamos na creche da zona urbana:

A orientação da rotina na instituição é que, nesse momento, as crianças fiquem sentadas à mesa do refeitório, aguardando serem servidas por cerca de dez minutos. As crianças do grupo 3 estão sentadas à mesa do refeitório aguardando o café. Devem permanecer, preferivelmente, sentadas e em silêncio enquanto o café 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, 18/03/2019).

O fato das crianças serem demandadas a ficarem em silêncio, quietas, sem poderem brincar, parece ser algo muito disciplinar para crianças de cinco anos de idade. Claramente percebemos que o brincar não pode ser a qualquer hora, todavia, não impede que brincadeiras entre as crianças ocorram clandestinamente. Brincar em locais onde as brincadeiras não são permitidas é um comportamento muito comum entre as crianças e, de acordo com Corsaro (2011) é um modo de desafiar a autoridade dos adultos. A criança compreende que os contextos sociais, especialmente, a escola possui regras, todavia, o questionamento de certas regras postas pelos adultos é a forma que encontram para produzir suas próprias regras, produzindo assim, uma cultura infantil própria.

O contexto da organização da rotina da creche pesquisada na zona rural revelou-se semelhante à organização da rotina da creche urbana, tanto no que diz respeito às atividades mais estruturadas como momentos do recreio, do lanche, banho, entre outros, quanto nos modos de estruturação do brincar nas práticas pedagógicas.

Na sala do grupo 5 há uma prateleira onde estão guardados materiais pedagógicos como lápis de cor, cola, bem como outros adereços como laços e maquiagens. A estatura da prateleira não contempla a estatura física das crianças, assim elas pouco têm acesso aos materiais. Certo dia, durante a fase de observações na pesquisa, cai da prateleira uma caixa de maquiagem, o que causou intensa movimentação na sala entre as crianças que, rapidamente, aglomeraram-se em torno dos pedaços da caixa de maquiagem sobre o chão. Algumas meninas pintaram os próprios olhos como se estivessem se maquiando, enquanto outras crianças pintaram o próprio rosto ou dos colegas, causando assim, desespero da professora que, rapidamente, recolheu os pedaços de maquiagem das crianças, solicitando que uma das funcionárias da creche a ajudasse a limpar as crianças. Nem todas as crianças aceitaram a atitude da professora, o que causou mais tensão na sala, em virtude do choro de algumas crianças e de pedaços de maquiagens escondidos por outras (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2019).

A atitude brusca das crianças em se aglomerarem para tocar, sentir, se pintar, enfim, brincar com

pedaços de maquiagem revela, possivelmente, uma prática pedagógica distante da construção e produção de contextos significativos para as crianças, a partir de vivências lúdicas e brincantes. Sabemos que as crianças adoram brincar e, mais ainda, com o inusitado, no entanto, se pensamos uma prática baseada no brincar, de modo a promover experiências significativas para as crianças, talvez, a professora pudesse aproveitar o momento para promover com as crianças um momento de pintura corporal ou até outro sugerido por elas, a partir de misturas entre as tintas da maquiagem.

Com isso, de modo algum, nosso objetivo é promover receitas para a educação infantil ou para essa professora, no entanto, é nosso dever enquanto profissionais e pesquisadores da educação para a primeira infância discutir e contemplar práticas baseadas no interesse e nas formas brincantes das crianças. A intenção deve ser possibilitar vivências interessantes e experiências significativas para a criança como sujeito integral, nas dimensões afetiva, cultural, cognitiva, social, entre outras (BRASIL, 2009, 2017).

Concernente ao aspecto da rotina nas instituições, sabemos que é algo que orienta todos os sujeitos do local, 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. E, nesse contexto, percebemos que o brincar não pode ser a qualquer momento como discorre em entrevista a professora A, grupo 1, quando questionada se as crianças podem brincar a qualquer hora:

Tem hora que não dar, tem hora que tem que sentar. No primeiro momento eu deixo brincarem, ficarem bem à vontade, correr, pular. Depois, vamos sentar todo mundo na cadeira que tia vai fazer a leitura que é o momento da leitura e vamos conversar. Aí falo a temática da semana, a gente trabalha a leitura, aí trabalha as vogais, os numerais, cores, essas coisas né? [...] depois deixo brincarem, quando vão tomar banho [...] (ENTREVISTA, 20/03/2019).

Esse modo de conceber o brincar expressa perspectivas e concepções de Educação Infantil e criança que muito se assemelham à forma disciplinar da instituição escola. A proposta de educação baseada na disciplina e, sobretudo, no controle dos corpos influencia de modos variados o trabalho pedagógico nas instituições de educação de todos os níveis de ensino e, ainda mais na Educação Infantil. Nesta direção, segue entrevista com a professora C grupo 2:

O brincar abre várias possibilidades para a criança né? A questão do aprender na ludicidade, aprender brincando, não tem forma mais prazerosa. A gente perceber que através do brincar, tipo uma forma geométrica, você ter um jogo legal, a criança associa cores. Já vai associando formas. E também existe a questão do aprender brincando (ENTREVISTA, 26/03/2020).

Pontuamos que a questão é o modo como essa atividade é abordada, quando poderia está relacionada a uma situação real, provocada pelas crianças ou de interesse coletivo do grupo. O modo de abordagem da área de conhecimento da matemática pelas professoras A e C aparece de forma descontextualizada da vida das crianças, revelando um possível desconhecimento por parte delas em torno das questões que norteiam a etapa da Educação Infantil que, preza por práticas pedagógicas baseadas, sobretudo, na interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento humano, bem como na escuta sensível e atenta dos professores para as questões e indagações apontadas pelas crianças.

O brincar apareceu ainda nas práticas das professoras pesquisadas como modo de desenvolvimento motor das crianças, como destacamos na fala da professora F que afirma importante:

Acho que tem que ser educativo [...] tem que desenvolver algo na criança, seja a motricidade, seja a coordenação dela, sabe? Eu acho que não pode ser brincar só por brincar. Tem os momentos sim! Como eu já disse das brincadeiras livres, mas eu acho que tem que promover algo para a criança, não pode ser só uma coisa. Eu penso assim, uma bola, ela pode promover tanta coisa e é tão simples né? A bola, a corda, um dado entendeu? Uma boneca também não deixa de não ser, mas, aqui na realidade da gente eu não acho que seja o suficiente para eles. Deixa muito a desejar (ENTREVISTA, 01/05/2019).

Atrair o brincar ao desenvolvimento de aspectos relacionados à motricidade, coordenação motora e entre outros, da criança é, a nosso ver, pouco significativo para o desenvolvimento físico infantil, uma vez que pode limitar os movimentos do corpo da criança durante a atividade do brincar, em virtude de certos condicionamentos dos movimentos do corpo, orientados pela professora. Práticas dessa perspectiva tendem não somente a fragmentar o potencial do brincar para o desenvolvimento infantil, mas ainda, restringem e empobrecem as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a respeito da potencialidade lúdica da criatividade e expressão do movimento do corpo da criança.

No contexto da pesquisa, verificamos ainda que as professoras pesquisadas valorizam as brincadeiras tradicionais com objetivo de resgate cultural, tal como afirma, a professora D, do grupo 3, em entrevista que as brincadeiras tradicionais,

[...] infelizmente é mais na época do folclore porque acaba que, a rotina né? Tão puxada em creche que fica muita coisa que a gente quer fazer e não pode [...] mas quando chega o mês do folclore vamos resgatar as brincadeiras de bolinha de sabão, pipa, bolinha de gude [...] essas brincadeiras a gente ensina, a gente brinca. A gente faz circuito de brincadeiras, tem momento de socialização uma vez por semana no horário da manhã e uma vez por semana no horário da tarde. É nesses momentos a gente faz algumas brincadeiras. Brincadeira, da cadeira, o saco, corrida do saco [...] (ENTREVISTA, 01/04/2019).

É interessante a valorização atribuída pela professora D às brincadeiras tradicionais, porém, a abordagem em períodos específicos do ano, neste caso, o folclore, comemorado no mês de agosto ou em momentos pontuais nas práticas pedagógicas é resquício de uma insipiente compreensão acerca do potencial e da riqueza cultural das brincadeiras tradicionais. Ao pensar o brincar pelo viés cultural, a professora associa as brincadeiras tradicionais ao resgate cultural de uma geração e a diversão que essas brincadeiras proporcionam para as crianças.

Atrair as brincadeiras tradicionais à prática pedagógica é ir além de sua reprodução, em prol da diversão das crianças, é, pois, conhecer a produção cultural de povo ou de uma geração, bem como respeitar e valorizar os modos de vida dos sujeitos de uma dada cultura. Mais que a repetição mecânica dessas brincadeiras, nós, educadores, temos o dever de auxiliar as crianças por meio do brincar e da brincadeira, a compreenderem os sentidos coletivos produzidos socialmente, bem como ajudá-las a elaborarem seus próprios significados acerca do mundo na brincadeira.

Salientamos que a questão em nosso estudo não é as concepções das professoras acerca do brincar e da brincadeira, mas o modo como as concepções atravessam as práticas. Nesta direção, mais que ensinar conteúdos às crianças, promover desenvolvimento motor infantil ou resgatar as brincadeiras tradicionais, está à compreensão do brincar como linguagem infantil e da brincadeira como expressão e produção cultural infantil, aspecto este, que passa despercebido na educação infantil e,

em especial, pelas professoras pesquisadas. Sobre isso,

Na creche da zona urbana, Ana e Isabel do grupo 1 brincam. Aproximo-me e pergunto do que 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. Após a leitura, as meninas vão para o recreio. Na volta do recreio, Ana se aproxima da pesquisadora e diz: “senta! Eu vou cantar teus parabéns!” [...] Após cantarmos a música de parabéns, Ana pede que a pesquisadora assopre a vela e simula com suas mãos uma faca. Em seguida, corta o bolo [...] Ana diz: chega! Já brincamos demais! (DIÁRIO DE CAMPO, 15/03/2019).

Ao brincar de festa de aniversário, as crianças baseiam suas ações a partir das informações que possuem da cultura adulta no que consiste uma festa de aniversário. Trata-se de uma reprodução interpretativa da criança, cujas ações conhece dos adultos para consolidação do evento e, não de uma imitação propriamente dita (CORARO, 2011). Observemos que na brincadeira de festa de aniversário organizada pelas crianças, há certa organização que obedece ao ritual de 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 estabeleceu um vínculo emocional maior do que Isabel ou por qualquer outra questão subjetiva. A ação simbólica de representar com as mãos uma faca para cortar o bolo imaginário complementa o evento cultural compreendido por Ana como brincadeira.

Nesta direção, é importante professores sensíveis às peculiaridade do brincar das crianças como linguagem, a qual, elas comunicam suas ideias e necessidades e da brincadeira como expressão e aprendizado cultural. Assim, limitar o brincar e a brincadeira ao ensino de conteúdos; para o desenvolvimento motor ou para resgatar as brincadeiras tradicionais é fragmentar o potencial lúdico, social, afetivo, criativo e cultural das crianças. Deste modo, é importante que possamos refletir e explorar o brincar e a brincadeira com as crianças em todas as dimensões e linguagens infantis e, não somente, para uma finalidade específica na prática pedagógica ou parte da rotina na instituição.

Em seguida, tecemos algumas considerações sobre parte da nossa pesquisa, a qual nós discutimos nesse artigo.

Considerações finais

A pluralidade dos modos de brincar das crianças deve ser norte para as práticas nas instituições de educação infantil, de modo que os professores promovam vivências que contribuam para a construção de experiências significativas para as crianças de todos os grupos culturais e em toda rotina nas instituições e, não somente, a uma parte dela, a exemplo, do recreio.

Embora, o contexto cultural das creches pesquisadas se diferencie, uma vez que uma está localizada na zona urbana e a outra na zona rural, a rotina nas instituições se assemelham pela rigidez em relação ao brincar, sendo este, permitido em momentos específicos da rotina, no recreio ou nas salas com objetivos específicos. Contudo, percebemos que as crianças brincam durante outros momentos da rotina, muitas vezes, clandestinamente.

Nas práticas das professoras pesquisadas, o brincar revelou-se fragmentado e quase limitado às linguagens linguística, matemática e física, esta última, por meio de atividades motoras. Desta

maneira, evidenciamos o brincar nas práticas atrelado ao ensino de conteúdos, a partir do ensino de letras, números e cores; para o desenvolvimento motor das crianças de habilidades como equilíbrio, lateralidade e coordenação motora, bem como para a sobrevivência social das brincadeiras tradicionais, a exemplo, da amarelinha, empinar pipa, jogar bolinha de gude, entre outras, revelando-nos um possível desconhecimento das professoras com as questões que norteiam a etapa da Educação Infantil, bem como do brincar como linguagem importante para o desenvolvimento e aprendizado criança e da brincadeira como produção cultural infantil (CORSARO, 2011).

Nesse contexto, o brincar deve envolver toda a rotina nas instituições e, portanto, em todas as atividades, visto que brincar é a principal linguagem infantil que atravessa os sujeitos e, é na brincadeira que a criança manifesta os aprendizados e significados que reelabora da cultura de origem. Associar o brincar às situações nas salas ou a momentos da rotina ou do ano, desrespeita o direito da criança ao brincar e a brincadeira e, ainda, fragmenta o desenvolvimento integral dela.

Assim, precisamos pensar formas de incorporar o brincar e a brincadeira em toda rotina, tempos e prática pedagógicas, de modo a garantir vivências lúdicas e experiências significativas para crianças. Nesse sentido, é crucial práticas com o brincar e a brincadeira que garantam experiências lúdicas e brincantes mediante vivências éticas, estéticas e culturais que explorem elementos sensoriais, expressivos e corporais da criança, a partir da movimentação ampla e das múltiplas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal) (BRASIL, 2009, 2017)

Diante disso, é necessário romper com concepções que invisibilizam a criança da Educação Infantil, bem como, com práticas pedagógicas descontextualizadas em torno do brincar e da brincadeira que pouco contribui para o desenvolvimento integral da criança. Acreditamos, por isso, que o diálogo entre as instituições de educação infantil e o curso as instituições de ensino superior, principalmente, as públicas, devido os trabalhos com ensino, pesquisa e extensão em torno de questões associadas à criança, infância e educação infantil, é, possivelmente, um dos caminhos mais interessantes a serem percorridos.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: . Acesso em: 14 dez. 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. Disponível em: . Acesso em: 14 jan.2018.

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: 20Silvan%20Borborema.pdf> .Acesso em: 12 out .2018.

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: . Acesso em: 01 dez. 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: . Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: . Acesso em: 24 ago.2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: . Acesso em: 23 ago.18.

_____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: . Acesso em: 08 ago.17.

_____.§ 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comumcurricular-bncc>. Acesso em: 23 set. 2019.

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

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

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

EDWARDS, Caroyne; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade São Paulo**. 2. ed. rev.pelo autor. Petrópolis: Vozes. 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: a-social.pdf> . Acesso em: 24 ago.2018.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Patrícia Corsino (organizadora). 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.

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

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, p. 11-45. 1986.

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.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. -4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

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: .Acesso em: 08 ago.17.

PORTUGAL. **Convenção sobre os direitos da criança, 1989**. Disponível em: . Acesso em: 23 ago. 2018.

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

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

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.

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.

Autora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande- PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2019). Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil- UAEI/UFCG. janiceanacletols@gmail.com

Janice Anacleto Pereira dos Reis *

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) 2011-2016; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG,PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2017-2019), sob orientação da professora Dra. Kátia Patrício Benevides Campos. O presente estudo teve por fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. A autora desse trabalho integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq e Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil. Atualmente, professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil- UAEI/UFCG. As áreas de interesse são: O brincar na educação infantil, Teorias da aprendizagem; Práticas pedagógicas na educação infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>