UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* DE CHAPECÓ**
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA MARIA FOSCHIERA
FRANCIELE REGINA SASSO

O QUE FAZEMOS ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM?

OS MODOS DE ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHAPECÓ
2017

FERNANDA MARIA FOSCHIERA

FRANCIELE REGINA SASSO

O QUE FAZEMOS ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM?

OS MODOS DE ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.ª Dra. Andréa Simões Rivero

CHAPECÓ

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Sasso, Fernanda Maria Foschiera; Franciele Regina
O QUE FAZEMOS ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM? OS MODOS DE ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Fernanda Maria Foschiera; Franciele Regina Sasso. -- 2017.
39 f.:il.

Orientador: Andréa Simões Rivero.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , Chapecó, SC, 2017.

1. Brincadeira. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Tempos/espaços/materiais. I. Rivero, Andréa Simões, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FERNANDA MARIA FOSCHIERA
FRANCIELE REGINA SASSO

O QUE FAZEMOS ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM?
OS MODOS DE ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso de graduaçãoapresentado como requisito para obtenção de grau do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profª. Dra. Andréa Simões Rivero

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido eaprovado pela banca em:
19/07/2017

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Andréa Simões Rivero - UFFS

Profª. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro - UFFS

Márcia Andréia Triches

Profª. Me. Márcia Andréia Triches

O QUE FAZEMOS ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM?
OS MODOS DE ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A EM RELAÇÃO À BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Maria Foschiera[*]

Franciele Regina Sasso[**]

Resumo: Neste trabalho são apresentadas algumas reflexões a respeito da atuação do/a professor/a em relação à brincadeira na educação infantil, fruto de inquietações que surgiram durante uma experiência de estágio realizado durante os meses de maio e junho de 2016, em uma instituição de educação infantil pública, vinculada à rede de ensino do município de Chapecó - SC. O estágio ocorreu junto a um grupo de Pré I, composto por 21 crianças, com idades entre quatro e cinco anos. O objetivo foi o de investigar, a partir de experiências do estágio e em diálogo com referenciais teóricos da área, os modos de atuação do/a professor/a de educação infantil em relação à brincadeira. As contribuições teóricas de autores como Brougère (1995) e Vigotski (2008, 2009), entre outros, possibilitaram ampliar nosso conhecimento sobre a importância da brincadeira para as crianças. Evidencia-se que o/a professor/a tem um importante papel na organização de espaços/tempos e materiais para a constituição da brincadeira, assim como em sua ampliação, diversificação e complexificação ao longo da permanência das crianças na educação infantil. Ao finalizar o trabalho, conclui-se que, embora nossa inserção na instituição tenha ocorrido por um curto período, obteve-se muitos indícios da falta de clareza sobre a importância do brincar nos processos de constituição social, cultural e no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Docência. Tempos/espaços/materiais.

Abstract: This paper presents some reflections concerning the performance of the teacher in relation to the playing in the early child education, result of worries that arose during an internship experience held during the months of May and June 2016 in a public child education institution of the Educational network of Chapecó – SC. The internship was held with 21 Pré 1 (Kindergarten 1) students at the age between 4 and 5 years. The goal was to investigate the performance of the child education teachers concerning the play activities based on internship experiences and theoretical references of the field. Theoretical contributions from authors such as Brougère (1995) and Vygotsky (2008, 2009), among others, have made it possible to expand our knowledge about the importance of play activities for children. It was pointed out that the teacher has an important role in the organization of space / time and materials for the organization of the play activities, as well as in its expansion, diversification and complexity during the stay of children in early childhood education. At the end of the study, it was concluded that although our insertion in the institution occurred for a short period, there was much evidence of the lack of clarity about

[*] Acadêmica do curso de Pedagogia – 9ª fase, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó – SC. E-mail: fer_mariafoschiera@hotmail.com

[**] Acadêmica do curso de Pedagogia – 9ª fase, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó – SC. E-mail: fran_cielesasso@hotmail.com

the importance of playing in the processes of social, cultural and integral development of children.

Keywords: Play. Child education. Teaching. Time / space / materials.

Resumen: En este trabajo son presentadas algunas reflexiones sobre la actuación del/de la profesor/a en relación al juego en la educación infantil, fruto de inquietudes que surgieron durante la experiencia de práctica realizada en los meses de mayo y junio de 2016, en una institución de educación infantil pública, vinculada a la red de enseñanza del municipio de Chapecó – SC. Luego, la práctica ocurrió con un grupo de Preescolar I, compuesto por 21 niños, con edades entre cuatro y cinco años. El objetivo fue analizar, a partir de las experiencias de práctica y en dialogo con los referenciales teóricos del área, los modos de actuación del/de la profesor/a de la educación infantil en relación al juego. Sin embargo, las contribuciones teóricas de autores como Brougère (1995) y Vigotski (2008, 2009), entre otros, posibilitaron ampliar nuestro conocimiento acerca de la importancia del juego para niños. Resulta evidente, que el/la profesor/a tiene papel crucial en la organización de espacios/tiempos y materiales para la constitución del juego, así como en su ampliación, diversificación y complejidad a lo largo de la permanencia de los niños en la educación infantil. Al finalizar el trabajo, se concluye que, aunque nuestra inserción en la escuela haya ocurrido por un corto periodo, se obtuvo muchos indicios de la falta de claridad sobre la relevancia de jugar en los procesos de constitución social, cultural y en el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: Juego. Educación Infantil. Docencia. Tiempos. Espacios. Materiales.

1. INTRODUÇÃO

Nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), é fruto de inquietações que surgiram durante uma experiência de estágio, e tem o intuito de socializar e refletir sobre algumas dimensões da prática pedagógica em contextos de educação infantil.

No primeiro semestre de 2016, nós como acadêmicas da sétima fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, realizamos o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Nosso estágio ocorreu em dupla, possibilitando assim um rico processo de observação, registro e diálogo sobre a docência com crianças pequenas. Nesse sentido, nos permitiu trocar ideias, compartilhar experiências e reflexões sobre o que vivenciamos, contribuindo também para realizar o exercício de planejar de acordo com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), os quais visam assegurar os direitos fundamentais das crianças, como também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que […] dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (ECA, 1990).

No estágio atuamos em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), localizado na cidade de Chapecó, com uma turma de Pré, constituída por 21 crianças, sendo 14 meninos e sete meninas, cuja faixa etária era de quatro a cinco anos. As crianças permaneciam na instituição por um período parcial, no turno vespertino. Atuavam junto à turma uma professora regente, uma professora de Linguagens e uma professora de Educação Física. No decorrer do período de observação participativa, dentre as várias situações que acompanhamos, percebemos a importância da brincadeira para as crianças. Observamos os materiais e espaços oferecidos nesses momentos, a atuação das professoras, as ações e significações produzidas pelas crianças, e também a estruturação dos ambientes em que a brincadeira ocorria, tanto nos espaços internos quanto externos da instituição.

No decorrer da graduação estudamos e debatemos sobre as propostas político pedagógicas das instituições de Educação Infantil, cujo objetivo é garantir às crianças vários direitos, entre eles o direito à brincadeira[1]. Além disso, perspectivas teóricas sobre a brincadeira, destacadamente as abordagens de Vigotski (2008, 2009) e Brougère (1995), enfatizam a importância do brincar nos processos de constituição social, cultural e no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para entendermos que gestores, coordenadores e, sobretudo professores têm a responsabilidade de possibilitar, desde o berçário, a iniciação à brincadeira, assim como sua ampliação, diversificação e complexificação ao longo da permanência das crianças na educação infantil, proporcionando-a em diferentes tempos, espaços, e com materiais variados.

Porém, o que vivenciamos no estágio foi uma realidade distante disso. Diariamente, observávamos as crianças realizando brincadeiras na sala, principalmente em dois momentos: no início da tarde, na entrada, enquanto a chegada de todas as crianças era aguardada, e no final, enquanto as crianças esperavam seus familiares virem buscá-las. Nesses momentos as crianças eram orientadas a sentar nas mesas e recebiam materiais[2] escolhidos pelas profissionais, mas tinham a liberdade de escolher com quem sentar, conversar, bem como organizar os materiais. Tal liberdade era fundamental para a criação de suas próprias brincadeiras, como veremos no decorrer das análises.

Esses dois momentos pareciam ter apenas a finalidade de manter as crianças ocupadas enquanto esperavam. Mas, percebia-se que esses momentos eram muito importantes para elas,

[1] Conforme define o artigo 8º da Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 (MEC/CNE/CEB, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).
[2] Os materiais disponibilizados em cada mesa eram geralmente peças de montar ou animais de borracha, e cada grupo tinha à disposição somente um tipo de material.

pois durante as brincadeiras podiam interagir mais entre si, compartilhavam saberes e vivências do dia a dia, demostravam prazer, resolviam conflitos, entre tantas outras situações.

Nos períodos coordenados pela professora regente, raramente as crianças ocupavam os espaços externos, pois era necessário seguir o cronograma de atividades definidos pelo CEIM, que indicava uma maior permanência no espaço da sala[3] da turma.

Outro momento em que ocorria a brincadeira, era nas aulas[4] de Linguagens, que aconteciam duas vezes na semana. Nessas situações, a professora trazia para sala diferentes materiais, como jogos e peças. Quando era proporcionado algo novo, percebíamos que as crianças ficavam entusiasmadas e ansiosas para explorar e brincar com o material.

Apenas as aulas de Linguagens e Educação Física ocorriam nos ambientes externos. As duas professoras dividiam as aulas em dois momentos, no primeiro eram realizadas atividades orientadas pela professora, e no segundo a brincadeira era permitida, cabendo às crianças a decisão do que e como brincar.

Portanto, no CEIM a brincadeira estava presente, mas de forma restrita. Isso se evidenciava nos breves tempos destinados a ela, assim como no modo como ocorria a oferta de materiais, conforme detalharemos adiante.

As condições em que a brincadeira ocorria, nos inquietou e percebemos a necessidade de ampliar nossa compreensão sobre a atuação do/a professor/a de Educação Infantil em relação à brincadeira.

Ao refletirmos sobre essas questões, relembramos nossa infância, e sobre como a brincadeira estava presente. A brincadeira fazia parte do nosso dia-a-dia, tanto dentro quanto fora da escola. Os brinquedos não eram tantos, alguns eram criados por nós mesmas, mas o que enriquecia o nosso brincar eram as interações com as pessoas e o ambiente à nossa volta. O faz-de-conta exigia que garimpássemos materiais a partir daquilo que encontrávamos ao nosso redor, e junto com outras crianças íamos criando brinquedos e formas de agir, ampliando assim nosso repertório de brincadeiras. Outra diferença em relação aos dias atuais, é que até a adolescência brincávamos de diversas brincadeiras.

A partir dessas lembranças e das inquietações que surgiram durante o período em que

---

[3] Nesse texto utilizaremos o termo *sala*, ao invés de sala de aula como é denominado pela instituição, pois entendemos, de acordo com as orientações oficiais (DCNEI, 2009), que esse é um termo impróprio para a Educação Infantil, sendo mais apropriado ao Ensino Fundamental.

[4] O termo "aula" é utilizado nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó para designar o período que cada professor (a) assume o grupo e desenvolve atividades. Cada aula tem uma duração de 45 minutos. Entretanto, considerando as orientações oficiais (DCNEI, 2009), entende-se que esse é um termo inadequado para a Educação Infantil.

permanecemos no campo de estágio, mais uma vez examinamos[5] a visão que tínhamos sobre o brincar antes do nosso ingresso na universidade. Apesar de termos uma infância com a brincadeira muito presente, à medida que fomos crescendo passamos a ver o brincar apenas como divertimento e passatempo. No entanto, em nosso percurso formativo, passamos a compreender a importância do brincar, como explicitaremos adiante.

Durante o tempo em que estivemos com as crianças no estágio, percebemos que ansiavam pelos momentos de brincar. Apesar de evidenciarem que tinham alguns espaços preferidos, como alguns ambientes do espaço externo da instituição, sempre que possível tentavam iniciar uma brincadeira, onde estivessem e com o que tinham em mãos, nos mostrando que ao brincar "[…] constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo" (BORBA, 2006, p. 37).

No final do estágio, após a observação participativa e a atuação docente, relendo e revendo os registros escritos e fotográficos, refletindo sobre eles e retomando os referenciais teóricos estudados no decorrer da graduação, tivemos maior clareza acerca do quanto a brincadeira é fundamental na Educação Infantil, e identificamos a necessidade de aprofundar ainda mais nossos conhecimentos sobre o tema.

Diante do exposto, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir da experiência de estágio, e em diálogo com referenciais teóricos da área, os modos de atuação do/a professor/a de Educação Infantil em relação à brincadeira.

Com essa intenção, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre as brincadeiras das crianças nos espaços e tempos do CEIM;
- Analisar a relação entre a oferta de brinquedos e materiais diversos, e a constituição da brincadeira;
- Ampliar a compreensão sobre o planejamento de espaços/tempos educativo-pedagógicos que promovam a brincadeira entre as crianças.

A seguir apresentaremos *o Percurso da Pesquisa*, detalhando o caminho trilhado e os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Na sequência, no item três, tecemos breves *Reflexões sobre Infância, Crianças e Brincadeira*, situando o leitor quanto ao que dizem os documentos oficiais e o referencial teórico que embasa nossa investigação. Dando continuidade, apresentamos, no item quatro, reflexões e análises sobre *A brincadeira no*

[5] Anteriormente ao Estágio em Educação Infantil, ao cursarmos os componentes curriculares de Ação Pedagógica na Educação Infantil I e II, tivemos a oportunidade de refletir sobre a infância e a brincadeira, tendo como ponto de partida nossas memórias de infância.

contexto de educação infantil: reflexões a partir da experiência de estágio e por fim as *Considerações Finais* em torno da temática pesquisada.

2. O PERCURSO DA PESQUISA

Este trabalho de conclusão de curso (TCC), conforme indicamos na introdução, teve início na 8ª fase do curso de Pedagogia da UFFS, no componente curricular denominado Trabalho de Conclusão de Curso I, e teve continuidade na 9ª fase, no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II. Ao longo de dois semestres, tivemos sessões de orientação, realizamos muitas leituras, reflexões e análises, que culminaram na elaboração deste artigo.

Ao nos depararmos com a oportunidade de realizar uma pesquisa começamos a pensar sobre: O que pesquisar? Quem pesquisar? Por que de pesquisar determinado assunto? Sabemos que o número de pesquisas na área educacional vem crescendo constantemente, mas como salienta André (2001), "são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaço para todo tipo de investigação […]" (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Charlot (2006) enfatiza que, ao iniciar uma pesquisa, precisamos ter conhecimento, "memória" do que já foi produzido sobre o assunto anteriormente, para assim, não desconsiderarmos o que já foi pesquisado. Para construir essa memória, precisamos tentar localizar e conhecer as pesquisas realizadas, só assim vamos ter acesso à produção científica da área e ampliar conhecimentos que são de extrema importância para a nossa formação profissional.

André (2001) salienta, que um dos critérios importantes para a realização de pesquisas, avaliados inclusive pelas Revistas da área da Educação, é que a pesquisa apresente relevância científica e social, ficando evidente sua contribuição ao conhecimento. Aborda também a importância de

> Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Embora esta seja nossa primeira experiência de pesquisa, ao realizá-la buscamos ter em mente alguns critérios como, por exemplo, cuidados éticos com os sujeitos (crianças e

profissionais) da pesquisa e suas ações, procurando vigiar-nos para não fazer "julgamentos" de indivíduos ou situações isoladas e descontextualizadas, entre outros aspectos.

Nosso primeiro passo foi a escolha e convite à orientadora, em função de nossas inquietações estarem relacionadas à sua área de atuação, e ainda por ter sido a professora de componentes curriculares voltados à Educação Infantil, além de orientadora no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que passaria a ser nosso contexto de pesquisa.

Em dupla[6], conforme as indicações de nossa orientadora, buscamos na documentação produzida durante o estágio (registros escritos e fotográficos) aspectos ou dimensões do cotidiano da educação infantil que haviam nos inquietado, e que gostaríamos de estudar com mais profundidade. Elegemos como objeto de estudo a brincadeira no contexto de educação infantil, algo que já havia nos inquietado durante o processo de estágio, conforme mencionamos na introdução.

Escolhemos desenvolver nosso TCC a partir de situações ocorridas no estágio por considerarmos esse momento muito importante na formação do/a pedagogo/a, em função de nos fazer refletir sobre o que aprendemos durante a graduação, principalmente sobre o fato de que muitos referenciais teóricos estudados contribuem para a construção de estratégias metodológicas para a docência. É nesse período que observamos o quanto a teoria e a prática precisam andar juntas.

Nosso estágio ocorreu em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) pertencente à rede de pública de ensino de Chapecó/SC, localizado em um bairro próximo ao centro da cidade. De acordo com informações obtidas no Projeto Político Pedagógico do CEIM (2015), a instituição atende a 152 crianças, sendo 77 no período matutino e 75 no período vespertino, em turmas de Maternais e Prés. Os familiares das crianças são na maioria trabalhadores da indústria e do comércio. O nível de escolaridade das famílias atendidas varia entre o Ensino Médio (completo), Graduação e Pós Graduação. Atuam na instituição 11 profissionais, sendo três efetivos e os demais contratados temporariamente.

O estágio, que também realizamos em dupla, como informamos inicialmente, ocorreu em uma turma de Pré I, composta por 21 crianças, sendo 14 meninos e sete meninas, com idades entre quatro e cinco anos. Essa experiência, nos fez refletir e perceber que o embasamento teórico, a observação e o registro, entre outros, são fundamentais para garantir uma prática pedagógica de qualidade, no sentido de um planejamento com propostas significativas e apropriadas às crianças de zero a cinco anos, que levem em conta e

[6] Realizamos nossa pesquisa em dupla, como é possibilitado pelo regulamento do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

concretizem os direitos fundamentais das crianças, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Nossa pesquisa, tem como objeto de estudo e análise um recorte do estágio, isto é, uma temática proveniente da reflexão e posterior seleção de registros produzidos no campo de estágio em Educação Infantil. De acordo com Marconi e Lakatos (2003)

> pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2003, p 186).

Sendo assim, no primeiro momento de nosso percurso, tivemos um reencontro com elementos empíricos derivados de nossa inserção no CEIM, mais especificamente com as crianças do Pré I. O reencontro deu-se a partir da "releitura" dos registros[7] escritos e fotográficos realizados durante o período de observação participativa e no decorrer da atuação docente. Logo após fazermos essa releitura, identificamos e selecionamos nesses mesmos materiais, situações relacionadas à brincadeira e atuação pedagógica no campo de estágio. Na sequência realizamos a retomada de referenciais teóricos indicados nos componentes curriculares de Ação Pedagógica na Educação Infantil I e II, entre outros, relativos ao tema de estudo, com a intenção de relembrar nossos entendimentos e conhecimentos sobre o assunto. Então, iniciamos as reflexões e análises das situações selecionadas, dialogando com referenciais teóricos.

O exercício investigativo realizado durante o estágio, no sentido de buscar observar cada criança, as relações entre elas, assim como as relações entre profissionais e as crianças, nos possibilitou aprender e compreender que a cada gesto, fala, olhar, movimento… as crianças e as relações que estabelecem nos dizem e ensinam algo. Segundo Tomás e Fernandes (2009), precisamos rever concepções que concebem as crianças como incompetentes e incapazes. Segundo a autora, as crianças são atores sociais, portanto, precisamos considerá-las atores do processo educativo-pedagógico, e não receptores passivos.

---

[7] As práticas de *observação*, *registro* (escrito e fotográfico), fazem parte de um conjunto de estratégias pedagógicas que visam promover a *avaliação* constante dos processos educativo-pedagógicos na educação infantil. No estágio de Educação Infantil, especialmente no período destinado à *observação participativa*, exercitamos a produção de diferentes registros (escritos e fotográficos), tendo como foco as práticas sociais das crianças: suas relações entre pares e com professores, seus saberes, brincadeiras, diversos modos de expressão e de aprendizagem, de produção e reprodução cultural, de organização individual e em grupo, entre outros aspectos; além de atentarmos à atuação docente. Tais indicações estão contidas no Plano de Ensino de Estágio Supervisionado em Educação Infantil (2016).

3. REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇAS E BRINCADEIRA

No decorrer da graduação, a partir de leituras e debates, percebemos que a visão sobre "infância" sofreu transformações, sendo alvo de constantes lutas historicamente construídas em sua defesa, entre as quais está o reconhecimento da importância desse período da vida humana.

Até alguns anos atrás, segundo Sarmento (2006), as crianças eram utilizadas como objeto das políticas educativas e práticas pedagógicas orientadas pelos adultos.

Atualmente, vivemos em uma sociedade capitalista, marcada pela globalização e forte presença de diferentes mídias e tecnologias. O sistema impõe à escola o dever de formar, de acordo com suas demandas, sujeitos para o mercado de trabalho, e isso está ocorrendo cada vez mais cedo. Desde pequenas, cada vez mais, crianças têm seus tempos e espaços definidos pelos adultos, de acordo com os projetos da sociedade em que vivem, e nesse processo experiências defendidas como importantes na infância, como brincar, jogar, movimentar-se, imaginar, entre tantas outras, estão cada vez mais distanciadas.

O campo da sociologia, e em especial da Sociologia da Infância, contribui para compreendermos a infância como uma construção social, e enfatiza a necessidade de rompermos com as visões tradicionais, visões estas que além de silenciar a infância e as crianças, as tratam como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos (BORBA, 2006).

James, Jenks e Prout (1998) *apud* Borba (2006), sugerem que existem culturas infantis somente nos espaços e tempos em que as crianças consigam exercer algum tipo de controle e poder. A partir dessa "liberdade", as crianças conseguem interpretar o mundo, criar estratégias de convívio e expressar-se através da relação com o outro.

As culturas infantis, segundo Corsaro (1997, 2003), também citado por Borba (2006), se constituem nos momentos em que as crianças tentam "atribuir sentido ao mundo que vivem" a partir da interação com adultos e seus pares. Portanto, as culturas infantis emergem a partir de criações e compartilhamentos resultantes da participação coletiva em uma experiência social.

Contemporaneamente, é sobretudo no ambiente escolar que ocorre a interação entre as crianças e também as trocas culturais. Corsaro (1997) *apud* Sarmento (2006, p. 3) afirma que

> […] as crianças são produtoras culturais. Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e

> disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios.

Nesse sentido, as crianças, estando inseridas no mundo, estão agindo e constituindo-se a partir das relações estabelecidas nos contextos sociais e culturais em que nascem e vivem. A partir da influência das relações sociais que estabelecem, são capazes de interpretar o mundo ao seu redor. Corsaro (2005) *apud* Salgado e Silva (2010) afirma que as crianças não são apenas afetadas pela reprodução social da sociedade, mas também contribuem para as transformações sociais e culturais do mundo adulto. Isto é, "[...] as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo" (BORBA, 2006, p. 37).

A partir dessa perspectiva, como ressalta Sarmento (2002), as crianças são compreendidas como seres sociais que possuem capacidade de ação e são culturalmente criativos. Para o autor,

> Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se visibiliza neste processo é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2006, p. 6).

Como já mencionado anteriormente, o conceito de infância e o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos, esteve no centro de muitas lutas históricas, porém esta batalha ainda não foi vencida, uma vez que ainda existem crianças com suas necessidades básicas negligenciadas e outros tantos problemas.

Ao tratarmos de crianças e de infâncias, precisamos considerar as condições sociais e culturais em que estão inseridas, e nas quais se constituem. Além disso, torna-se necessário ampliar a nossa compreensão sobre seus modos de agir, expressar-se e significar o que vivem e conhecem. Aqui, daremos prioridade à brincadeira, por considerá-la uma das mais importantes experiências das crianças.

O estudo de produções teóricas de Gilles Brougère (1995), e de L. S. Vigotski (2008, 2009) revelaram-se fundamentais para a ampliação de nossa compreensão sobre as relações sociais das crianças no âmbito da brincadeira.

Brougère em sua obra "Brinquedo e Cultura" (1995), trata a brincadeira humana como contexto social e cultural, e afirma que "é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural" (BROUGÈRE, 1995, p. 97). Segundo ele, a criança não brinca sozinha, o

ambiente, os objetos e a interação com outras pessoas influenciam a brincadeira, essa que se constitui como um espaço de aprendizagem social. Assim, afirmar que a brincadeira não é inata, mas "[…] é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura […]" (BROUGÈRE, 1995, p. 97).

Vigotski, já no início do século XX, afirmava que a brincadeira não é algo inato e que ela está vinculada à cultura da criança.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural define a vida humana como cultural e não como natural, assim quando brincam as crianças realizam combinações a partir de elementos da realidade, ou seja, a atividade criativa na brincadeira surge marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos (CERISARA, 1998).

Vigotski (2008) nos traz dois questionamentos ao adentrar no assunto "brincadeira", sendo eles: como surge a brincadeira ao longo do desenvolvimento e qual seu papel no desenvolvimento?

Seus estudos apontam que as brincadeiras surgem a partir de necessidades específicas, de desejos irrealizáveis, e o que distingue a atividade do brincar de outras formas de atividade da criança, é a criação de uma situação imaginária e ilusória, que se origina de desejos irrealizáveis. Para o autor é incorreto definir a brincadeira a partir do princípio de satisfação, porque existem outras vivências que podem gerar satisfação, e também porque nem sempre, e nem toda brincadeira proporciona satisfação.

Vygotsky (1987), citado por Cerisara (1998), demonstra preocupação em conhecer as necessidades que a criança satisfaz enquanto brinca, para assim compreender as peculiaridades da brincadeira como forma de atividade. Para o autor, portanto, a brincadeira surge porque:

> [...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Cita ainda como elementos fundamentais da brincadeira a situação imaginária, a imitação e as regras. Ao brincar, de certa forma as crianças seguem algumas regras decorrentes da situação imaginária, influenciadas pela convivência com os adultos. Ou seja, "A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno" (VIGOTSKI, 2008, p. 8). Significa, segundo Vigotski, que na brincadeira a criança é livre, porém, essa liberdade é ilusória: "Qualquer

brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária" (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Assim, Vigotski (2008) aponta que na primeira infância a criança brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real. Já a partir da idade pré-escolar, as brincadeiras e suas regras começam a ser determinadas pelas ideias e não pelos objetos, a criança já é capaz de separar a ideia do objeto e a partir disso, o significado das palavras substituem os objetos. Portanto, a influência da brincadeira no desenvolvimento da criança é enorme, como explica o autor:

> […] a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais (VIGOTSKI, 2008, p. 12).

Outro aspecto importante, enfatizado por Vigotski (2009), é que desde os primeiros anos da infância, encontramos processos de criação que se expressam, sobretudo, na brincadeira. As crianças, em suas brincadeiras, não se limitam a reproduzir o que viram, mas reelaboram criativamente as impressões vivenciadas, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades que respondem às suas aspirações e anseios. Assim, de acordo com o autor, a imitação não é atividade mecânica ou de simples cópia, mas sim uma construção em nível individual, a partir do que a criança observou nos outros, advindo daí as regras de comportamento implícitas/ocultas, que são próprias do contexto cultural (CERISARA, 1998, p.130).

As contribuições teóricas dos autores referidos até aqui, assim como as de outros pesquisadores, serão revisitadas na sequência do texto. Pretendemos assim, ampliar as reflexões a partir das situações ocorridas no estágio.

4. A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões a partir da experiência de estágio

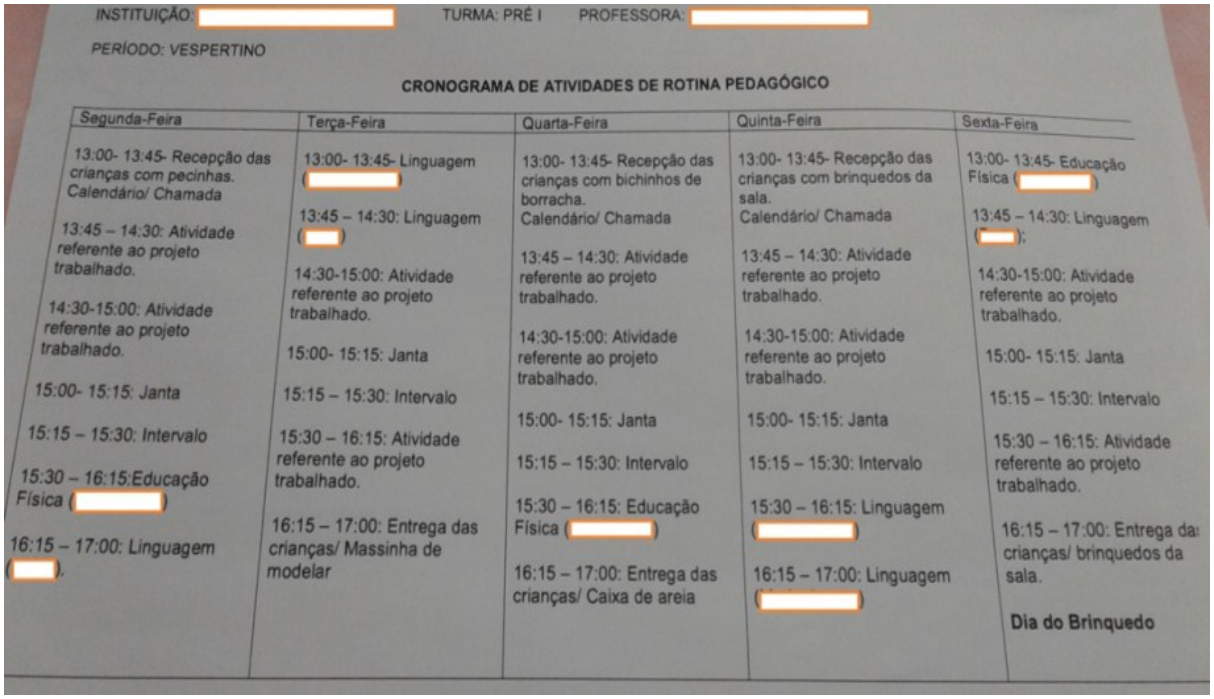
Nesta parte do texto, apresentaremos algumas reflexões e análises acerca de situações ocorridas durante o estágio, tanto no período destinado à observação participativa quanto à atuação docente. Considerando os objetivos desta pesquisa, discutiremos como o brincar era proporcionado às crianças nos diferentes espaços/tempos da instituição, quais materiais eram disponibilizados a elas, e como se caracterizavam suas brincadeiras nesses momentos.

Também refletiremos sobre o papel a ser assumido pelos professores de educação infantil em relação à brincadeira.

4.1 Primeiras aproximações às brincadeiras das crianças do Pré I

As professoras da turma definiam e organizavam os tempos e espaços (internos e externos) para as crianças da turma, de acordo com as orientações contidas em um cronograma fixado no mural de cada sala, que apresentamos abaixo.

Foto 01: Cronograma de atividades de rotina pedagógica semanal.



INSTITUIÇÃO: [redacted] TURMA: PRÉ I PROFESSORA: [redacted]

PERÍODO: VESPERTINO

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE ROTINA PEDAGÓGICO

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
13:00- 13:45- Recepção das crianças com pecinhas. Calendário/ Chamada 13:45 – 14:30: Atividade referente ao projeto trabalhado. 14:30-15:00: Atividade referente ao projeto trabalhado. 15:00- 15:15: Janta 15:15 – 15:30: Intervalo 15:30 – 16:15:Educação Física ([redacted]) 16:15 – 17:00: Linguagem ([redacted]).	13:00- 13:45- Linguagem ([redacted]) 13:45 – 14:30: Linguagem ([redacted]) 14:30-15:00: Atividade referente ao projeto trabalhado. 15:00- 15:15: Janta 15:15 – 15:30: Intervalo 15:30 – 16:15: Atividade referente ao projeto trabalhado. 16:15 – 17:00: Entrega das crianças/ Massinha de modelar	13:00- 13:45- Recepção das crianças com bichinhos de borracha. Calendário/ Chamada 13:45 – 14:30: Atividade referente ao projeto trabalhado. 14:30-15:00: Atividade referente ao projeto trabalhado. 15:00- 15:15: Janta 15:15 – 15:30: Intervalo 15:30 – 16:15: Educação Física ([redacted]) 16:15 – 17:00: Entrega das crianças/ Caixa de areia	13:00- 13:45- Recepção das crianças com brinquedos da sala. Calendário/ Chamada 13:45 – 14:30: Atividade referente ao projeto trabalhado. 14:30-15:00: Atividade referente ao projeto trabalhado. 15:00- 15:15: Janta 15:15 – 15:30: Intervalo 15:30 – 16:15: Linguagem ([redacted]) 16:15 – 17:00: Linguagem ([redacted])	13:00- 13:45- Educação Física ([redacted]) 13:45 – 14:30: Linguagem ([redacted]); 14:30-15:00: Atividade referente ao projeto trabalhado. 15:00- 15:15: Janta 15:15 – 15:30: Intervalo 15:30 – 16:15: Atividade referente ao projeto trabalhado. 16:15 – 17:00: Entrega da crianças/ brinquedos da sala. **Dia do Brinquedo**

Fonte: Arquivo das autoras – 28/04/2016.

Além dos horários estipulados para cada atividade, este cronograma indicava os materiais a serem disponibilizados para os momentos de entrada e saída das crianças, nos quais geralmente ocorriam brincadeiras, conforme mencionamos na introdução.

Durante a observação participativa, percebemos que essa organização geralmente era cumprida pelos diversos profissionais que atuavam junto à turma. Modificações ocorriam apenas quando os materiais indicados no cronograma estavam sendo utilizados por outra turma, o que ocasionava a variação dos mesmos tipos de materiais, que na maioria das vezes eram peças de montar. Tais momentos, portanto, ocorriam de forma bastante restrita no que tange a tempos espaços e materiais.

De acordo com Rosa Batista (2003), trata-se de uma lógica de organização do cotidiano educativo, que é semelhante à do modelo escolar tradicional, pois

> "[...] não comporta os sujeitos-crianças, que vivem intensamente suas experiências, descobertas; que exploram os sentidos, os significados, as cores, a água, a terra, o fogo; que desejam tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito; que fazem e refazem muitas e muitas vezes a mesma coisa; que significam e ressignificam o mundo à sua moda [...]" (BATISTA, 2003, p.8).

Ao observarmos as manifestações das crianças, entretanto, percebemos como as crianças agiam diante da inflexibilidade da rotina proposta. Por exemplo, quando os materiais e brinquedos eram disponibilizados pelas profissionais, muitas vezes as crianças indicavam com quais outros tinham vontade de brincar no momento, mas isso não era levado em conta.

Como destaca Batista (2003), as instituições de educação infantil precisam repensar qual é o objetivo do trabalho pedagógico, pois o foco parece estar mais centrado na perspectiva dos adultos do que das próprias crianças. Devemos refletir sobre um aspecto que é fundamental na educação infantil "[…] os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercer sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito" (BATISTA; CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO, 2002 *apud* BATISTA, 2003, p. 55).

Tais situações evidenciam que "[…] nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvi-las e sem observá-las, sem nos colocar em seu lugar, sem considerar o significado das opções que fazemos por elas". Além do mais, "[…] decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar" (MELLO, 2010, p. 80).

Como apresentado no cronograma acima, havia no CEIM uma rotina a ser seguida, com um horário pré-estabelecido para o início e fim de qualquer atividade a ser desenvolvida, evidenciando assim que as temporalidades das crianças eram pouco consideradas no desenvolvimento das atividades. Citamos como exemplo as brincadeiras, que eram interrompidas a qualquer momento, para dar início a uma nova atividade. Segundo Batista (2003), com essa rotina a ser seguida, onde todos precisam realizar a mesma atividade ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo espaço, não se avalia se a atividade está sendo significativa para as crianças, se está ampliando seus conhecimentos, seu pensamento, sua imaginação, pois a preocupação está apenas em manter rigorosamente uma sequência, garantindo a pontualidade. Essa forma de organização do tempo-espaço nos mostra que ele foi pensado para alunos, nos moldes da educação tradicional, e não para crianças. Ainda, segundo a autora:

> Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. Talvez por isso os espaços e os tempos da educação infantil ainda revelem tanto a ordem, a estética, a previsibilidade, o controle da lógica adultocêntrica. Pensar a educação infantil como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças (BATISTA, 2003, p. 54).

Como salienta Batista (2003), nós professores/as não podemos permitir que a rotina estabelecida nas instituições nos impossibilite "[…] de pensar, de criar, de imaginar tempos que sejam ricos culturalmente e que tenham como mola propulsora às vidas das crianças em sua plenitude" (BATISTA, 2003, p. 64).

Faziam parte dos ambientes internos frequentados pelas crianças a sala da turma, o espaço do refeitório, os banheiros e os corredores. Entre esses ambientes, o mais frequentado pelas crianças era a sala, na qual eram desenvolvidas as atividades do projeto pedagógico, e onde ocorriam brincadeiras.

Descreveremos agora o espaço sala, que era o ambiente mais frequentado pelas crianças no período que permaneciam na instituição. Esse ambiente era organizado com prateleiras na altura das crianças, onde havia variedade de materiais, porém durante o período de observação participativa percebemos que eram ofertados às crianças quase sempre os mesmos, além de serem escolhidos pelas professoras. Observamos que as crianças dirigiam-se até a prateleira, indicando outros materiais de sua preferência, mas eram orientadas a sentar-se novamente e aceitar os materiais disponibilizados.

Havia também uma prateleira de livros aos quais as crianças tinham mais liberdade de acesso do que aos brinquedos. Observamos que em vários momentos, ao perder o interesse pela atividade que estava sendo desenvolvida, ou até mesmo pelos materiais que haviam sido disponibilizados, algumas crianças, na maioria das vezes meninas, iam até o espaço onde estavam os livros, lá ficavam observando atentamente as imagens e as vezes narravam a história para os colegas, como mostram os seguintes registros fotográficos[8]:

[8] Durante a realização do estágio obtivemos as autorizações dos familiares e/ou responsáveis pelas crianças, para inserir suas imagens fotográficas em estudos/artigos no âmbito da formação de professores de educação infantil.

Foto 02: Heloyza, Gabriela e Ana Júlia com os livros de literatura.

Foto 03: Heloyza, imaginando e contando a história.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras. 28/04/2016.

Na sala, no período em que acompanhamos a turma, percebemos que, a brincadeira ocorria no início e no final da aula, ou seja, nos momentos denominados no cronograma como "recepção das crianças", cuja duração era de aproximadamente 30 min estendendo-se até todas as crianças chegarem, e como "entrega das crianças", que se iniciava a partir das 16 horas e 30 minutos e prolongava-se até aproximadamente às 17 horas, quando os familiares chegavam para busca-las. Além desses horários, a ludicidade e o brincar se faziam presentes, de modo mais evidente, quando eram desenvolvidas algumas brincadeiras com músicas, e durante as aulas de Linguagens.

Nos momentos destinados à *recepção das crianças*, a orientação era de que brincassem somente sobre as mesas e permanecessem sentados nas cadeiras, geralmente organizados em grupos de quatro crianças. Entretanto, percebemos que mesmo a professora destinando o lugar em que cada um deveria sentar, algumas crianças, tanto os meninos quanto as meninas, buscavam sempre sentar próximo de determinados colegas, possivelmente com quem tinham mais afinidade e maiores possibilidades de compartilhar situações diversas, entre elas a brincadeira.

Foto 04: Bernardo e sua construção com as peças de montar.

Foto 05: Momento destinado a brincadeira.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016.

Muitas das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças eram referentes a desenhos animados e seus personagens, e também relacionados a situações do cotidiano, envolvendo elementos diversos. Com as peças de montar davam vida a animais, e enredos nos quais havia carros, moto, casa da boneca, casa do Michey, ferramentas de construção, utensílios domésticos, varinha mágica… entre outros. Compartilhavam suas contruções uns com os outros, e como destaca Rivero (2015), a partir de suas brincadeiras preexistentes criavam novas brincadeiras, tendo como suportes os materiais que lhes eram possibilitados.

Também observamos que, embora a orientação fosse a de que permanecessem sentados em torno das mesas, algumas crianças, geralmente os meninos, encontravam diferentes formas de explorar os espaços, como evidenciam as fotos abaixo.

Foto 06**:** João Davi brincando no chão.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 27/04/2016.

Foto 07: Gabriel e Henrique brincando no tapete.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016.

Além das peças de montar outro material ofertado pelas professoras era a massa de modelar, porém cada criança recebia uma pequena quantidade do material, e de apenas uma cor que não podia ser misturada à outra. Mesmo assim, nesses momentos a imaginação se tornava muito presente, e brincadeiras surgiam. Mas, percebemos que as crianças gostariam de poder brincar com maior quantidade de massinha e de misturar cores diferentes.

No período observado, poucas vezes foram apresentados às crianças, no espaço da sala, brinquedos e materiais diferentes daqueles que citamos. Quando isso ocorreu, elas ficaram empolgadas, curiosas, alegres, instigadas a fazer descobertas, e ao mesmo tempo impacientes, pois lhes foi oferecido um brinquedo somente, fazendo com que apenas uma, de cada vez, e por pouco tempo, pudesse ter acesso ao material. Mesmo sendo proporcionado algo simples no que se referia aos materiais, mas diferente e provocativo, percebemos que tinha muito significado e valor para as crianças, pois instigava seu pensamento e imaginação, ampliando suas interações. O elemento novo, a diversificação dos materiais disponíveis, fazia com que as crianças desejassem experimentar e participar ativamente da situação.

Foto 08: Explorando o novo brinquedo.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016.

Nas salas de instituições de educação infantil, podem ser planejados e organizados diferentes espaços e cenários, possibilitando assim experiências diversificadas entre as crianças, bem como disponibilização de diferentes variedades de materiais ao mesmo tempo, contribuindo para a expansão dos repertórios de brincadeiras. Além do mais, podemos trabalhar e incentivar as crianças, a desenvolver uma maior participação e autonomia na escolha, modos de organização, separação e guarda de brinquedos e materiais diversos.

Percebíamos o quanto os momentos de brincadeira eram importantes para as crianças, pois era nesses momentos que elas conversavam entre si, compartilhavam experiências, produziam ricas experiências, dentro dos limites propostos.

E, como mostra o registro abaixo, mesmo com a repetição de materiais oferecidos as crianças construíam experiências ricas:

> ***João Davi*** *que estava brincando com as pecinhas me chama e mostra sua construção, pergunto para ele o que é e ele responde: - Um "coitadoi"*[9]*. Eu digo: - Um cortador? De quê? Ele olha para a construção e me responde: _ Um "coitadoi de mio".*
>
> *Logo após* ***João Davi*** *modifica seu brinquedo, me chama e diz: _ Ó "pofe", não é mais "coitadoi de mio", é uma moto".*
>
> *(Registro de estágio Fernanda Foschiera e Franciele Sasso – 26/04/2016).*

Percebemos que as crianças ficavam felizes quando manifestávamos interesse pelo que estavam realizando, e também quando interagíamos com elas durante suas brincadeiras. No entanto, durante os momentos de brincadeira, muitos profissionais pareciam agir como se a

[9] A grafia das palavras destacadas entre aspas deve-se ao fato de tentarmos registrar com a maior fidelidade possível as falas das crianças, visando compreender, reconhecer e legitimar seus modos de expressão, nesse caso a sua linguagem oral.

sua função fosse apenas a de sentar próximo às crianças e cuidar para que não ocorressem conflitos na disputa por brinquedos.

Muitas vezes, durante a observação participativa, as crianças nos chamavam para brincar, ou para mostrar algo que haviam realizado com o material fornecido, resolvemos então começar a brincar junto com elas. Ao acompanharmos as crianças, foi possível compreender que, quando elas tinham alguma liberdade, o faz-de-conta, embora com limitações de tempo, espaço e materiais, fazia-se presente, pois sempre (re)significavam os objetos. Registros de falas de algumas crianças, em diferentes dias, confirmam como a imaginação estava presente durante essas situações:

> ***Gabriela*** *disse: _ Estou fazendo um cavalo.*
> ***Gabriel:*** *_"Pofe", montei um caminhão de "liço".*
> ***João Davi****: -_ Eu fiz uma bola de futebol, né que a bola é "edonda"?"*
> ***Cristian****: _ "Pofe", eu fiz uma porta. Porta da casa do Mikey.*
> ***Mariah****: _ Meia xícara de farinha, duas de mandioca… Tô fazendo "esparadinho de mandioca" pro bebê da Ana.*
>
> *(Registros de estágio de Fernanda Foschiera e Franciele Sasso – 25/04/2016 - 27/4/2016 -28/04/2016 e 05/05/2016).*

Como já mencionado, geralmente as crianças estruturavam algumas brincadeiras no início e no final da tarde. Mas, também percebemos que, em função do modo como as atividades eram organizadas, algumas crianças, na maioria das vezes meninos, desviavam-se das atividades propostas e desenvolviam algumas brincadeiras.

> ***João Davi*** *e* ***Daniel*** *não estão mais interessados na atividade e brincam de 'Pedra, papel, tesoula' com as mãos.* ***Davy*** *os observa."*
>
> *(Registro de estágio Fernanda Foschiera e Franciele Sasso – 27/04/2016).*

Foto 09: Brincando de pedra, papel, tesoura.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 27/04/2016.

Entre esses momentos presenciamos muitas atividades mecânicas e repetitivas, que ignoravam as produções e expressões das crianças, corporeidade e movimentos, assim como seus conhecimentos e experiências anteriores. A continuidade e ampliação de suas experiências e, portanto, a ampliação de seus processos de pensamento, linguagem, imaginação, entre outros, eram dificultados. Durante o período de observação participativa, presenciamos em uma determinada tarde uma situação em que

> ***Henrique*** *pediu para a professora para brincar de "Vivo morto", e ela falou que se desse tempo no final da aula eles brincavam.*
>
> *(Registro de estágio Fernanda Foschiera e Franciele Sasso – 25/04/2016).*

A tarde findou e as crianças não brincaram da brincadeira sugerida por Henrique, entretanto, durante 45 minutos ficaram fazendo bolinhas de papel. E, segundo percebemos, elas pareciam não ver sentido naquela ação.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas observadas durante o estágio, é necessário ressaltar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009) o currículo da educação infantil é "Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico." E as práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular devem ter como *eixos a interação* e a *brincadeira*.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), um outro documento oficial intitulado "Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica" define a brincadeira como:

> [...] uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 11).

Batista (2003) salienta que ao planejar o/a professor/a deve ser provocador, propondo em suas práticas cotidianas a fantasia, a brincadeira, a imaginação, o movimento, a alegria, a descoberta, entre outros. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ao planejar o professor deve considerar

> [...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 1).

Entendemos, que primeiramente os professores precisam ser observadores atentos das ações das crianças, pois:

> Observar atentamente as crianças é ponto de partida para uma aproximação às crianças reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelas profissionais, como interagem com ambientes e materiais (PMF/SME, 2012, p. 5).

Durante o estágio procuramos exercitar a prática do registro, e em função disso foi possível estabelecer uma aproximação aos modos de atuação das crianças da turma e ampliar a nossa compreensão inclusive sobre brincar. No entanto, as brincadeiras não pareceram ser objeto de observação, registro e avaliação com vistas ao planejamento de propostas pedagógicas no contexto institucional.

A observação possibilita ao professor desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas para a criança. Ao observá-las aprendemos a respeitá-las e compreendê-las, sempre levando em conta as experiências que já possuem. Nesse sentido, a observação da organização da brincadeira, que é uma atividade fundamental para as crianças, viabiliza ao professor/a uma reflexão e análise da mesma, contribuindo assim para o planejamento e ampliação das brincadeiras e sua diversificação (PMF/SME, 2012).

Além da observação, o registro também é importante. Ao registrar, cria-se uma memória documentada das ações ocorridas na instituição.

> Então, observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados produzimos um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar as experiências educativas a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e de materiais (PMF/SME, 2012, p. 7).

O professor/a com os registros, que podem ser escritos ou fotográficos, consegue aproximar-se do que a criança através de seus gestos, olhares, ações, falas, brincadeiras está expressando, e assim, é capaz de refletir sobre sua prática e revê-la, quando necessário.

Como mencionamos acima, ao longo do estágio, não percebemos evidências de planejamento de ambientes diferenciados para a constituição das brincadeiras. Refletindo

sobre isso, Brougère (1995) salienta que o educador deve proporcionar e construir ambientes que estimulem a brincadeira. Ou seja, é necessário um planejamento de espaços e intervenções que propicie a brincadeira de qualidade (BRASIL/MEC/SEB, 2012).

Segundo os referenciais teóricos estudados, os/as professores/as precisam oferecer diferentes materiais para a constituição da brincadeira. Segundo Brougère (1995, p. 105) "a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazendo-lhe a matéria".

Quanto aos ambientes externos do CEIM, as crianças frequentavam o parque, a areia e o espaço de grama que juntos somavam aproximadamente 400 m². Esses eram os espaços que pareciam ser os preferidos das crianças. Isso ficou evidente em função das inúmeras formas de interação que possibilitavam no âmbito da brincadeira, do movimento, da corporeidade e das linguagens.

O parque era composto por vários brinquedos, como: balanços, gira-gira, trepa-trepa, escorregadores, bancos e pneus coloridos. O espaço de grama era amplo, possuía além da área livre, um espaço com minicampo, pneus coloridos e uma casinha de bonecas.

No espaço externo ocorriam aulas de Educação Física, e algumas de Linguagens[10]. Nas aulas de Educação Física, no período de observação, foram realizados circuitos[11] no parque. Nas de Linguagens, a brincadeira era desenvolvida pelas crianças, e não eram ofertados brinquedos, então os mais diversos elementos da natureza, como folhas, galhos de árvores e outros encontrados no pátio, se tornavam brinquedos, assumindo diferentes significados. Era também no parque que percebíamos momentos ricos de troca de experiências através de brincadeiras. Por ser um espaço amplo, possibilitava o encontro de diversas turmas de diferentes idades ao mesmo tempo. Nesses momentos, as turmas se misturavam, e poucos brincavam somente com os colegas da turma.

[10] As aulas de linguagem de acordo com o Currículo da Prefeitura Municipal de Chapecó e o PPP da instituição trabalham a Linguagem Oral, Escrita, Matemática, Movimento, Artes, Natureza e Sociedade.

[11] O circuito era organizado com uma sequência de atividades que consistia em pular amarelinha, caminhar sobre uma corda e pular dentro de bambolês.

Foto 10: Brincando no Gira-gira.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras. 29/04/2016.

Foto 11: Circuito na Educação Física.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras. 02/05/2016.

Foto 12: Vinicius fingindo ter sofrido um acidente e os demais o socorrendo.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 02/05/2016

Nesse local, a maioria das professoras parecia observar as crianças com um olhar voltado, sobretudo, ao cuidar, à proteção de possíveis acidentes e machucados. Essa observação ocorria de forma distanciada, impossibilitando o acompanhamento de brincadeiras, ações diversas e a escuta de falas das crianças.

No espaço de areia, os brinquedos disponibilizados eram os mais diversos, diferentemente do que ocorria na sala, onde apenas um tipo de brinquedo era ofertado. Entre os objetos estavam utensílios de cozinha, carros, caminhão, carrinhos de mão, pás, rastéis, etc. Todos brincavam juntos, compartilhando os materiais e raramente ocorriam conflitos. Nesse ambiente, a imaginação, a criatividade e elementos provenientes de vivências familiares estavam presentes, como evidencia uma das situações registrada, que destacamos abaixo:

> ***Mariah** está fazendo comida, mede as quantidades de farinha (areia) que coloca na panela e fala sobre os ingredientes: _ Meia xícara de farinha, duas de mandioca... Quando percebe que estou observando ela fala: _ Tô fazendo "esparadinho" de*

> *mandioca pro bebê da Ana. E depois oferece para eu experimentar.* ***João Miguel*** *foge da* ***Sofia****, e ela vai até ele e fala: _ Eu disse pra você brinca lá comigo senhorito. Como ele está entretido brincando com outros colegas ela senta com eles e começa a brincar junto.* ***João Davi*** *me diz: _ Tô fazendo suco pra você, suco de chocolate.*
>
> *(Registro de estágio de Fernanda Foschiera e Franciele Sasso – 05/05/2016).*

Foto 13: Brincando na caixa de areia.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016

Foto 14: Brincando na areia.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016.

Foto 15: Meninas brincando na areia.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 28/04/2016

Como mencionado acima, entendemos que muitas vezes o/a professor/a precisa ser um observador, respeitando o momento e a privacidade das crianças, mas também é extremamente importante que atue, participe e interaja sempre que avaliar necessário, pois as interações das crianças com o/a professor/a são "[…] essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras" (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p.15).

Quanto à vontade de sair da sala para ir ao parque, Batista (2003), afirma:

> Dizem-nos que a melhor hora da rotina é a hora do parque. Talvez porque esse lugar reserve algumas surpresas, descobertas, mistérios — há sempre um bicho escondido em algum buraquinho, um pássaro que voa baixo, uma árvore na qual possam subir,

> um buraco para ser explorado, amigos e irmãos para encontrar, possibilidade de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias — entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar. Precisamos treinar nosso olhar, nossa escuta acerca dos mundos das crianças, suas teorias, suas singularidades e diversidades (BATISTA, 2003, p. 64).

Assim, nos ambientes externos muitas situações podem ser propostas, cabe aos gestores e professores compreenderem que experiências nesse contexto são fundamentais para as crianças.

Nesses ambientes, percebemos que a brincadeira de faz de conta estava muito presente entre as crianças, e era desenvolvida com objetos que elas encontravam, dando-lhe inúmeros significados, que evidenciavam elementos do seu imaginário, conforme explica Oliveira (2010):

> Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o **significado** em questão (a ideia de "carro") e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a crianças a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Com diferentes objetos as crianças criavam várias brincadeiras. Era nesses momentos que percebíamos que a imaginação e o uso das linguagens já apropriadas estavam presentes, pois

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 11).

Em relação à interação entre crianças de diferentes idades, que ocorria no parque, ficava claro que:

> Na interação entre crianças de diferentes idades, as crianças se beneficiam das competências linguísticas, interativas, dentre outras, dos seus pares. As aprendizagens nessas situações, ocorrem por intercâmbio, deste modo, as crianças podem aprender umas com as outras comportamentos sociais e obter informações que não dominam [...] (PMF/SME, 2012, p 12).

4.2 A atuação docente em relação à brincadeira: algumas experimentações e possibilidades

A seguir apresentamos situações relacionadas ao período em que fizemos propostas pedagógicas às crianças no decorrer de nossa atuação docente no estágio, considerando que o brinquedo e a brincadeira são características fundamentais da infância e que

> A brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 5).

Partindo desse pressuposto, a observação participativa e as práticas pedagógicas observadas nos fizeram refletir e repensar nossa atuação docente. Havíamos estudado durante a graduação sobre a importância da brincadeira nas instituições de Educação Infantil, bem como sobre sua importância na construção da identidade e desenvolvimento da criança, porém, como mencionamos anteriormente, o que vivenciamos durante o período da observação participativa foi uma realidade um pouco distante disso. Sendo assim, na atuação docente, buscamos realizar as proposições pedagógicas de forma lúdica, e provocar o surgimento da brincadeira em diversos tempos e espaços.

"Alimentação" foi o tema indicado previamente pela professora regente da turma, como aquele que deveria ser o foco central de nossa atuação, em virtude de estar inserido no projeto que estava em andamento sob a sua coordenação. Além da indicação da professora, entretanto, tomamos como referência as observações e registros realizados no primeiro período do estágio, a observação participativa.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a maior parte das proposições ocupando os espaços externos e internos da instituição, organizando espaços e materiais que contribuíram significativamente para que a brincadeira surgisse e se prolongasse.

Produzimos e disponibilizamos às crianças jogos, fogões, utensílios de cozinha, alimentos, entre outros objetos de diferentes utilidades e variedades. Esses materiais despertaram muito a atenção das crianças, e as brincadeiras criadas foram as mais diversas, provocando experiências que envolviam curiosidades, saberes, experimentações e representações relativas aos modos de preparar os alimentos, servi-los e relacionar-se nessas situações no cotidiano, em seus contextos culturais e sociais.

Durante as propostas deixamos as crianças bem à vontade em relação à escolha de espaços e materiais, alguns brincaram sobre as mesas e outros no chão, pois entendemos a importância de promover a sua autonomia, incentivando-as a estruturar os ambientes, fazer as escolhas e tomar decisões, elementos que segundo Brougère (1995) são fundamentais à constituição e desenvolvimento da brincadeira.

Foto 16: Desenhando em papel pardo no chão.

Foto 17: Brincando com materiais diversos.

Foto 18: Brincando de cozinhar.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 30/05/2016, 02 e 03/06/2016

Foto 19: Daniel explorando o material.

Foto 20: Gabriel explorando o material no chão.

Foto 21: Pedro brincando com os botões do fogão.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 02/06/2016

Em decorrência de termos disponibilizados alimentos e variados utensílios, durante as brincadeiras eram nítidas as representações feitas pelas crianças, sobre a divisão de tarefas entre homens, mulheres e crianças nos contextos domésticos, chamando a nossa atenção para as experiências envolvendo a categoria de gênero na educação infantil. Isso ficou evidente durante um momento de brincadeira:

> *Um dos grupos definiu os papéis de cada um, formando uma família composta por pai, mãe e filho. A mãe era quem preparava a comida, o pai a auxiliava e o filho ficava sentado brincando, enquanto esperava e depois era servido pelos pais. No decorrer dessa brincadeira, a "mãe" falava ao filho para não se encostar no fogão, pois era quente e poderia se queimar.*
> *Em outros grupos, as situações variavam. Em alguns grupos, meninos e meninas tinham um papel na preparação dos alimentos, em outros, somente um deles fazia, enquanto os outros realizavam outras tarefas, juntando-se quando a comida estivesse pronta.*
>
> *(Registro de estágio Fernanda M. Foschiera e Franciele R. Sasso – 01/06/2016)*

Durante a observação participativa percebemos que a massa de modelar era um material de que gostavam muito, e a cada dia que era fornecida construíam com ela várias coisas, porém percebemos que as crianças sentiam necessidade de cores variadas para

enriquecer suas produções. Sendo assim, durante a atuação docente produzimos com as crianças massa de modelar de várias cores, e disponibilizamos para cada criança uma quantidade maior de massa do que era costume. Quando falamos que poderiam misturar as cores, se fosse da vontade deles, pareciam não acreditar, e continuavam a nos questionar se poderiam mesmo fazer a mistura. Ao misturar, ficaram fascinados com as novas cores que se formavam, ou com os detalhes que uma cor dava à outra.

Foto 22: Misturando massa de modelar de várias cores.

Foto 23: Brincando com massa de modelar.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 03/06/2016

Durante a atuação proporcionamos vários momentos de contação de histórias, e usamos materiais que puderam ser explorados pelas crianças. Um desses materiais foi um avental, que possibilitava contar uma história a partir de elementos que eram retirados dele. Pareceu ser algo novo para a turma, todos quiseram vestir e brincar com o avental, e exploraram até se sentirem satisfeitos. No decorrer da semana, vinham até nós e pediam o material para brincar novamente, e o disponibilizávamos. Ao vestirem o avental, faziam de conta que estavam contando a história para os demais colegas.

Fotos 24: Vinicius vestido com o avental utilizado na contação de história.

Foto 25: Gabriela e os colegas explorando o material utilizado na contação de histórias.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 30/05/2016

E também contamos histórias, caracterizadas como personagens. Uma das histórias se tornou muito mais interessante pelo fato de as crianças participarem da contação. Cada um soube respeitar a vez do colega e mostrou-se feliz, pois a história foi uma construção coletiva, nossa e deles.

Foto 26: Registro da turma após a contação da história Chapeuzinho e o Lobo Bom.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 01/06/2016

No refeitório, um espaço amplo que no dia-a-dia era utilizado somente para as refeições, também foram desenvolvidas algumas proposições e brincadeiras. Usamos esse espaço para brincar com a caixa surpresa, sentados sobre um tapete no chão. Outra atividade proposta neste espaço foi a construção de espetinhos de frutas, realizada por eles.

Foto 27: Construção do espetinho de frutas.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras: 02/06/2016.

Foto 28: Brincadeira com a caixa surpresa.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras: 31/05/2016

Percebendo a vontade das crianças de sair da sala para brincar e entendendo a importância de propor situações para além desse espaço, propiciamos algumas situações na área externa. Em um dos ambientes, montamos uma tenda (em conjunto com outras colegas de estágio) e convidamos as crianças para brincar com diferentes materiais que

disponibilizamos, mediante acordo com a instituição de que ficaríamos responsáveis pela lavagem dos mesmos. A brincadeira se prolongou por um bom tempo, pois era algo novo para o grupo. Percebemos que as crianças gostaram muito das situações propostas, e a possibilidade de brincarem com os materiais da sala, na área externa, desencadeou um novo repertório de brincadeiras e outras experiências.

Foto 29: Brincadeira na tenda construída no parque.

Foto 30: Brincadeira de cozinhar no parque.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 02/06/2016

Foto 31: Piquenique no pátio externo.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 02/06/2016

Outro momento proporcionado no espaço externo foi quando disponibilizamos brinquedos de bolhas de sabão no pátio da instituição, as experiências deste dia também foram ricas, e se prolongaram por um bom tempo, sem seguir a rotina estipulada no quadro de horários e sem interromper uma situação que estava acontecendo para dar início a outra.

Foto 32: Brincadeira no parque com. bolhas de sabão.

Foto 33: Gabriel e Cristian fazendo bolhas de sabão.

Fonte: Arquivo de imagens das autoras – 03/06/2016

Embora já tivéssemos conhecimento da importância de proporcionar diferentes espaços para a brincadeira e demais experiências, com a atuação docente no estágio percebemos na prática o quanto isso é fundamental para as crianças.

Afirmamos também a compreensão de que nós pedagogas precisamos continuamente pesquisar sobre materiais diversificados, e mais sustentáveis ecologicamente, para oferecer, experimentar e produzir com as crianças, com a intenção proporcionar ricas experiências e ampliar o desenvolvimento das mais diversas linguagens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para os seus processos de constituição social e cultural, buscamos neste trabalho refletir, a partir das experiências vivenciadas no estágio em Educação Infantil acerca da atuação do/a professor/a de Educação Infantil em relação ao brincar.

Nosso trabalho de conclusão de curso, possibilitou que ampliássemos o conhecimento sobre o assunto, e também que repensássemos nossa atuação pedagógica, realizada no estágio em Educação Infantil. Mesmo a brincadeira sendo o principal objeto de nossa atuação, hoje refletindo sobre o assunto compreendemos que muitas das situações pedagógicas propostas por nós no período de estágio, poderiam ter sido desenvolvidas de formas diferentes. Sendo assim, avaliamos essa experiência como sendo de extrema importância para nossa formação acadêmica e profissional, em que, a revisitação do percurso realizado e a reflexão sobre o mesmo possibilitou a construção de novos conhecimentos sobre a temática, contribuindo para ampliar nosso olhar e concretizar novos caminhos, fazendo com que não cometamos as

mesmas falhas, percebidas tanto durante o período da observação participativa, quanto da atuação docente.

Compreendemos que o brincar na Educação Infantil ainda é algo que demanda ser refletido e compreendido por nós pedagogos. Os momentos de brincadeira não devem ser vistos nas instituições como menos importantes, ou apenas como ocupação de tempo, é preciso entender que a brincadeira possibilita aprendizagens diversas. Nos momentos destinados à brincadeira, sobretudo, as crianças interagem umas com as outras desenvolvendo a imaginação, o faz de conta e as linguagens, ampliando assim seus conhecimentos e modos de estar no mundo.

A oferta de materiais, espaços/tempos, por parte do/a professor/a, com o apoio e suporte da equipe gestora do CEIM e demais profissionais, contribui para a produção de brincadeiras mais significativas, elaboradas e complexas por parte das crianças. É preciso que seja ofertado a elas uma variedade de suportes materiais e imateriais diversos, assim, a criança terá possibilidade de aumentar suas construções, e consequentemente seu repertório criativo e brincadeiras. Entendemos que, as crianças são os autores e protagonistas das brincadeiras, mas a ampliação, diversificação e complexificação da brincadeira nas instituições de Educação Infantil é sim responsabilidade do/a professor/a.

De acordo com os referenciais teóricos e com as experiências de que nos apropriamos nesse período, compreendemos que em situações envolvendo diferentes linguagens, e principalmente na brincadeira, é necessário que a observação e o registro sejam estratégias pedagógicas utilizadas pelo/a professor/a, com a intenção de avaliar constantemente os processos e planejar o processo pedagógico. No que tange ao brincar, torna-se necessário observar esses momentos, para fornecer às crianças possibilidades de brincadeiras desejadas por elas. Nesse sentido, também é necessário oferecer-lhes, inclusive para além dos momentos de brincadeira, elementos novos, desconhecidos, a serem explorados e investigados com as crianças.

Além disso, precisamos oportunizar tempos prolongados e ambientes diversificados, que propiciem às crianças interações ricas nas brincadeiras, aprendendo a ouvir e valorizar a voz das crianças, e a incentivar sua autonomia na escolha dos materiais, pois é fundamental para que elas criem suas próprias brincadeiras. Isto não significa dizer que os professores não devam participar ativamente, de modos direto ou indireto, ou que não seja seu papel apresentar às crianças brincadeiras e jogos tradicionais, pois sabemos que, de outro modo, talvez as crianças não tenham acesso a esses repertórios culturais na contemporaneidade.

É importante destacar também, que consideramos este trabalho como um complemento a nossa formação e não como fim, sabemos que ao longo da vida profissional precisaremos ser sempre professoras pesquisadoras, buscando enriquecer as experiências propostas através da reflexão, tomando a observação e o registro como ferramentas indispensáveis para isto, e cientes de que as mudanças em direção a uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e democrática devem ser constantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pequisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

BATISTA, Rosa. **Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças**. In Anais do Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC. Criciúma – SC, 2003.

BORBA, Angela Mayer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** estratégias de participação e de construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Momento, Rio Grande, 18: 35-50, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasilia, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acessado em: 07 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – Resolução 05/2009 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches.** Manual de Orientação Pedagógica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura;** revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.- São Paulo: Cortez, 1995. - (Coleção questões da nossa época: vol 43).

CERISARA, A. B. **Cotidiano na educação infantil.** In: KISHIMOTO, T (org). O brincar e suas teorias. 1998.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31. Jan./abr. 2006.

FOSCHIERA, Fernanda Maria; SASSO, Franciele Regina. **O que tem na cesta do pré I?** Muitas frutas, legumes e verduras para brincar e experimentar. Relatório final de estágio de Educação Infantil. 2016.

FOSCHIERA, Fernanda Maria; SASSO, Franciele Regina. **Relatório de observação/registro.** Registros de estágio de Educação Infantil, 2016.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de métodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Suely Amaral. **Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade:** o que estamos fazendo com nossas crianças? Momento, Rio Grande, 19 (1): 77-88, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 5 ed**.** São Paulo: Scipione, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Infantil** – Orientações Curriculares para a educação in-fantil da rede municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SILVA, Maira Regina Souza. **EU, TU, ELES:** a amizade como passaporte para brincar. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp. 55-65, Jul/Dez.2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Projecto POCTI/CED/49186/2002.

SARMENTO, Manuel J. J. **Infância, Diversidade e Expressão simbólica.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., e COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1, 2006, Florianópolis. **Anais…** Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 – 18. ISBN: 85-87103-32-6

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças.** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em Junho de 2008. Tradução: Zoia Prestes.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.