

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Paula Raquel da Costa Fernandes**

**A organização de tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil numa escola  
privada da cidade de Juiz de Fora**

Juiz de Fora

2021

**Paula Raquel da Costa Fernandes**

**A organização de tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil numa escola  
privada da cidade de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.

Juiz de Fora

2021



---

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fernandes, Paula Raquel da Costa.

A organização de tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil numa escola privada da cidade de Juiz de Fora / Paula Raquel da Costa Fernandes. -- 2021.

98 f.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Micarello  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Infantil. 2. Tempos e espaços. 3. Brincar. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, orient. II. Título.

**Paula Raquel da Costa Fernandes**

**A organização de tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil numa escola privada da cidade de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 05 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

p/ Ana Rosa Picanço Moreira (Membro interno)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

p/ Víviam Carvalho de Araújo (Membro externo)  
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Para minha família, o fruto de uma longa,  
ádua e gratificante jornada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora por estar presente em minha vida em todos os momentos, me amparando, me guiando, conduzindo meus passos e renovarem minhas forças para que eu pudesse aqui chegar.

Aos meus pais e minha querida irmã que sempre confiaram e acreditaram que eu seria capaz sendo compreensivos durante toda trajetória do mestrado.

Ao meu esposo Walacy, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me incentivando e me fazendo acreditar em minha capacidade e sempre sendo meu porto seguro nos momentos em que o desânimo e ansiedade se fizeram presentes. Graças a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor este trabalho pôde ser concretizado.

A minha amiga e confidente Daiane que acompanhou passo a passo dessa pesquisa.

Ao colégio estudado, que abriu as portas com todo afeto, carinho e acolhimento confiando sempre em meu profissionalismo e abraçando essa etapa da minha formação.

A querida Irmã Tiana, minha principal fonte de incentivo na escola, que se fez presente em todos os momentos deste estudo com seu olhar fraterno.

As colegas da Educação Infantil pela colaboração e solicitude no aceite para o grupo focal, que tanto contribuiu para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos colegas do mestrado que compartilharam preocupações, alegrias e conhecimentos. Vocês, certamente, são exemplos em minha vida.

A Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela organização do curso, disponibilização de excelentes professores no corpo docente e atenção com os alunos.

À minha querida orientadora Dr<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, meu exemplo de mulher e profissional, por me abraçar essa pesquisa e pelas múltiplas contribuições durante todo esse tempo que dedicou para me orientar com tanto conhecimento e respeito. Suas vozes aqui ecoam.

As Professoras Núbia Shapper e Víviam Carvalho que fizeram parte da banca de examinação pela contribuição, por aceitarem meu convite, analisarem as minhas reflexões e enriquecê-las com suas colocações.

Ao GRUPO LINFE, que marcou meu retorno à pesquisa e se fez presente como uma verdadeira família na UFJF, com os estudos, conversas e reflexões semanais.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos” (VYGOTSKY, 1999, p. 56).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute e busca compreender caminhos que potencializem o brincar como atividade estruturante das experiências na educação infantil de uma escola privada do município de Juiz de Fora. Assumimos como hipóteses que os tempos e espaços destinados ao brincar livre podem ser utilizados com maior qualidade, potencializando o desenvolvimento infantil por meio da atividade de brincar no parque. Neste trabalho, utilizamos como metodologia, pesquisa bibliográfica e o estudo de caso e como instrumento de pesquisa o grupo focal. Tendo isso em vista, fizemos um percurso a partir de um resgate das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 9º, que apontam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as interações e a brincadeira - experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009). Recorremos também ao trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é atravessada pela concepção que o desenvolvimento infantil se dá durante a interação entre sujeitos na realização da atividade de brincar. Nesse sentido, pudemos investigar - à luz de uma visão respaldada pela perspectiva histórico-cultural, preconizada principalmente por Vygotsky, que teve como objetivo geral a reflexão acerca dos tempos e espaços de qualidade para o brincar - como a gestão pode promover a prática do brincar como atividade estruturante das experiências na Educação Infantil. Por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, pudemos perceber que existem não apenas lacunas, como um grande e diversificado repertório de possibilidades que vislumbram o brincar como atividade principal no desenvolvimento das crianças da educação infantil. Foi elaborado um Plano de Ação Educacional, com enfoque no melhor aproveitamento das práticas pedagógicas atreladas ao brincar, principalmente no espaço do parquinho, sendo a equipe gestora a grande mediadora de todo esse processo. As ações propostas por este estudo sugerem possibilidades para a formação continuada dos profissionais na própria instituição, por meio de estudos, discussões, seminários, palestras direcionadas a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, que possam incluir sugestões de atividades e relatos de experiências

exitosas que colaborem com a inserção do brincar como prática cotidiana da instituição em questão.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Tempos e espaços. Brincar. Educação infantil.

## ABSTRACT

The current dissertation was developed within the Professional Master's Degree in Educational Management and Evaluation at the Center for Public Policy and Educational Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied discusses and aims to understand ways that enhance playing as a structuring activity of experiences in early childhood education in a private school in the city of Juiz de Fora. We assume as hypotheses that the times and spaces for free playing can be used with greater quality, enhancing child development through the activity of playing at the playground. In this work, we used the case study as a methodology and the focus group as a research tool. Bearing that in mind, we made a journey from a rescue of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), in its art. 9<sup>th</sup>, which indicate interactions and play as structuring axes of the pedagogical practices of this stage of Basic Education – experiences in which children can build and appropriate knowledge through their actions and interactions with their peers and adults, enabling learning, development and socialization (BRASIL, 2009). We also used the excerpt from the National Common Core Curriculum (BNCC), which is crossed by the conception that child development occurs during the interaction between subjects in the performance of the activity of playing. In this sense, we were able to investigate – through a view supported by the historic-cultural perspective, mainly advocated by Vygotsky, whose main objective was to reflect on quality times and spaces for playing – how management can promote the practice of playing as a structuring activity of experiences in early childhood education. Through the results obtained in this research, we could see that there are not only gaps, but a large and diversified repertoire of possibilities that envision playing as the main activity in the development of children in early childhood education. An Educational Action Plan was elaborated, focusing on making better use of pedagogical practices linked to playing, especially at the playground, with the management team being the great mediator of this entire process. The actions proposed by this study suggest possibilities for the continuing education of professionals in the institution itself, through studies, discussions, seminars, lectures aimed at everyone involved in the students' learning process, which may include suggestions for activities and experience reports that collaborate with the insertion of playing as a daily practice of the institution in question.

Keywords: School management. Times and spaces. Playing. Early childhood education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão frontal e geral do parque descoberto .....	23
Figura 2 - Pintura Mapa no chão do Parque .....	24
Figura 3 - Pintura Caracol numérico no chão do Parque.....	24
Figura 4 - Visão lateral do brinquedo secundário fixado no Parque .....	25
Figura 5 - Amarelinha pintada no chão do Parque .....	25
Figura 6 - Visão Frontal da Casinha de Alvenaria .....	26
Figura 7 - Interior da casinha de alvenaria .....	26
Figura 8 - Visão frontal do tanque de areia .....	27
Figura 9 - Visão do interior do tanque de areia .....	29
Figura 10 - Caracol Pintado no chão do parque .....	29
Figura 11 - Pintura de elementos do trânsito .....	30

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Horários Semanal do 2º Período C – Educação infantil da escola estudada.....	32
Quadro 2 - Principais achados da pesquisa .....	77
Quadro 3 - Propostas de Ações para a instituição pesquisada neste estudo .....	78
Quadro 4 - Formação continuada - palestras ou seminários semestrais.....	80
Quadro 5 - Grupos de estudo mensais .....	82
Quadro 6 - Reformulação do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da instituição .....	85
Quadro 7 - Disponibilização de materiais não estruturados que promovam a criação e a imaginação .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Linfe	Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias e Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Unicsum	Centro Universitário do Sudeste Mineiro
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O BRINCAR COMO UM CASO DE GESTÃO: DESCRREVENDO O CONTEXTO .....</b>	<b>19</b>
2.1	O COLÉGIO CONFSSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A CONGREGAÇÃO RELIGIOSA .....	19
2.2	UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	31
2.3	O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	33
<b>3</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O BRINCAR E METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE JUIZ DE FORA .....</b>	<b>39</b>
3.1	O BRINCAR À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	39
3.2	TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR.....	47
3.3	COMPREENDENDO O BRINCAR LIVRE PELA ÓTICA DOS ATORES DO CONTEXTO ESCOLAR.....	52
<b>3.3.1</b>	<b>Instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>53</b>
3.4	EM BUSCA DA COMPREENÇÃO DO CONTEXTO .....	55
<b>3.4.1</b>	<b>Concepção do Brincar .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5.2</b>	<b>O papel do faz-de-conta na educação infantil.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5.2</b>	<b>A importância do tempo e do espaço do brincar .....</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>75</b>
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA PESQUISADA .....	79
<b>4.1.1</b>	<b>Palestras ou seminários semestrais .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Realização de grupos de estudos internos .....</b>	<b>81</b>
4.2	REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA INSTITUIÇÃO .....	84
4.3	DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS QUE PROMOVAM A CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO .....	86
4.4	AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	88
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 1 - TERMOS DE COMPROMISSO.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão acerca dos tempos e espaços de qualidade para o brincar - como a gestão pode promover a prática do brincar como atividade estruturante das experiências na Educação Infantil. O desejo por compreender os espaços e tempos do brincar na educação infantil foi motivado por minha trajetória profissional, uma vez que, como professora de educação infantil e também por meio de diálogos com pesquisadores e estudiosos da área, observei, pautada na vivência profissional e, sobretudo, em evidências teórico/práticas, a importância dessa atividade para o pleno desenvolvimento das crianças. Por meio de minha atuação, há cerca de 5 anos como docente deste segmento na escola pesquisada, em Juiz de Fora, participando do cotidiano escolar, pude constatar que há a necessidade de maior e melhor utilização de atividades relacionadas ao brincar durante o momento denominado “parque” na escola em questão.

Muitos estudos e pesquisas se debruçam sobre o tema do brincar, tratando-o sob a perspectiva dos docentes da educação infantil ou mesmo das crianças que frequentam essa etapa da educação básica. Entretanto, ainda são poucos os trabalhos que discutem o brincar do ponto de vista da gestão da escola, ou seja, do papel da gestão escolar em criar condições para que o brincar aconteça e seja de qualidade.

A etapa da educação infantil atende atualmente crianças de 0 a 5 anos. A expressão “pré-escolar” foi utilizada no Brasil até por volta dos anos 1980, e podia ser compreendido como etapa que antecedia o ensino fundamental. Até essa época, a educação infantil não se enquadrava como educação formal. Apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), essa etapa passou a ser considerada como parte integrante da Educação Básica.

Em 2006, com a modificação na LDB, o ensino fundamental sofreu antecipação de ingresso, referente a faixa etária, passando dos 6 para os 5 anos (BRASIL, 2006). Já em dezembro de 2009, o MEC publicou a Resolução nº 5/2009, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, trazendo definições sobre educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, bem como orientações acerca da organização de propostas pedagógicas para a educação infantil (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 4º, definem a criança:

[...] como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu art. 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir conhecimentos e apropriar-se deles por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC para a etapa da educação infantil

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Dessa forma, podemos entender, segundo a Base Nacional Comum Curricular, em conformidade como previsto nas DCNEI, a brincadeira como eixo estruturante fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil.

A BNCC para a educação infantil está estruturada em torno de seis direitos fundamentais: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer e brincar, sendo este último eixo, objeto deste estudo. Com relação ao brincar, um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pode-se constatar que é importante, para a criança,

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

A partir dessa constatação acerca do brincar como elemento fundamental da educação infantil, faz-se necessária a busca por compreender a concepção do brincar, com foco nas turmas de 5 anos, no contexto pesquisado.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em foco, o objetivo central da educação infantil é “formar pessoas capazes de pensar e agir como seres históricos que tenham consciência de sua importância no processo de transformação de si mesma [sic.]e do mundo, ou seja, cidadãos criativos, críticos afetivos, autoconfiantes, sociáveis, responsáveis, autônomos e éticos” ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 10).

De acordo com o PPP da escola, em conexão ao que prevê a BNCC e as DCNEI, esse projeto de formação do sujeito requer atenção desde a primeira infância àquilo que permite que as pessoas se tornem criativas, participativas, autoconfiantes, autônomas, éticas; e o brincar é uma atividade por meio da qual essas qualidades se desenvolvem.

Com relação à temática desta pesquisa, sob o olhar do PPP, existe uma lacuna na qual a atividade de brincar aparece tangencialmente na redação do documento, sendo tratada de forma inconsistente, como sinônimo de ludicidade, como se pode observar no trecho: “[...] todas as atividades são desenvolvidas dentro de uma ludicidade que encanta a criança e desenvolve sua criatividade e alegria de aprender” ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 11).

Em outros momentos do documento citado, observa-se a imprecisão tanto com relação à compreensão do brincar como eixo do trabalho pedagógico, quanto nas orientações para o planejamento do brincar na educação infantil. Observa-se uma imprecisão na proposta pedagógica quanto ao sentido do termo “brincar”.

Vale ressaltar que a palavra “brincar” aparece uma única vez no texto do PPP, sendo apresentada, equivocadamente, não como um direito assegurado no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular, mas como um dos campos de experiência daquele documento.

Como é sabido, por meio do texto da BNCC (BRASIL, 2017), os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) têm um caráter estruturante para todas as práticas realizadas na educação infantil. Já os campos de experiências –que são “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”– são bem distintos dos direitos de aprendizagem, sendo que os



cinco últimos têm um caráter mais operacional, visando assegurar os direitos (BRASIL, 2017).

Percebe-se que existe uma lacuna no tratamento do brincar, tanto no PPP como no cotidiano da instituição. Na presente pesquisa, pretende-se analisar o brincar num tempo e espaço específicos da instituição estudada: o brincar no pátio, nos 45 minutos finais da rotina das crianças na instituição, e propor, no quarto capítulo desta dissertação, um Plano de Ação Educacional (PAE) para melhor qualificar esse tempo e espaço na instituição.

Para o levantamento de dados e para a análise dos objetivos propostos neste estudo, é utilizado, como metodologia, o estudo de caso e, como instrumentos de pesquisa, a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental trata da análise do PPP, já a pesquisa bibliográfica se debruça sobre as concepções, presentes na literatura sobre o tema do brincar.

O estudo em questão visa a mapear a concepção do brincar e das práticas pedagógicas que devem subsidiar o trabalho com a educação infantil em documentos oficiais – especialmente a Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico da escola em questão –, destacando as orientações relacionadas às práticas pedagógicas que sustentam o brincar como aspecto fundamental, tanto da aprendizagem quanto da formação do indivíduo. A pesquisa bibliográfica abrange livros, artigos, dissertações e teses que tratam da educação infantil, bem como as concepções do brincar de alguns autores, como Vygotsky (2007).

O presente trabalho constitui-se de 5 capítulos, em que a presente introdução consta como primeiro capítulo da dissertação. No capítulo 2, intitulado “O brincar como um caso de gestão: descrevendo o contexto”, temos como objetivo apresentar o caso de gestão abordado por esta pesquisa. Para isso, buscamos descrever a dimensão da gestão envolvida no caso em estudo, esclarecendo as instâncias de gestão que se relacionam diretamente com a questão. Sendo assim, apresenta-se a estrutura administrativa e pedagógica da escola pesquisada, formadas pela direção pedagógica e administrativa, coordenação da educação infantil e professores do referido segmento. O referido capítulo, predominantemente descritivo, apresenta o caso de gestão em estudo. Posteriormente, no capítulo 3, intitulado “Aspectos teóricos do brincar e metodologia da pesquisa: um estudo de caso de uma instituição privada de Juiz de Fora”, buscamos, além de apresentar os conceitos em se alicerça a pesquisa, analisar os dados coletados na escola pesquisada, como o PPP, referentes ao caso de gestão delineado no capítulo 2, a partir de um aporte teórico, assim como a metodologia utilizada

para a produção de dados e sua análise. No capítulo 4, é proposto um PAE cujas estratégias abordam o aproveitamento e a qualificação do tempo e do espaço do brincar na escola pesquisada. No capítulo 5, temos as considerações finais, que de forma alguma esgotam as pesquisas e contribuições para a instituição, apenas finalizam a trajetória deste estudo.

Os passos desta pesquisa consistem na identificação do que preveem os documentos oficiais em termos da concepção do brincar na educação infantil, bem como a verificação de como são construídas as interações no tempo e no espaço brincante na instituição pesquisada, além da análise daquele contexto e interpretações dos momentos de brincadeira livre que ocorrem ao término de cada dia letivo, com base nas percepções dos professores que atuam na educação infantil.

## **2 O BRINCAR COMO UM CASO DE GESTÃO: DESCRREVENDO O CONTEXTO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caso de gestão que sustenta a presente dissertação. Para tanto, tomamos, como ponto de partida, a abordagem descritiva/diagnóstica de como são organizados os tempos e os espaços destinados ao brincar numa instituição de educação privada do município de Juiz de Fora. Serão abordados, mais especificamente, os aspectos contextuais acerca da escola confessional, locus da pesquisa, bem como seu percurso trilhado na compreensão da atividade de brincar na etapa da educação infantil. Inicialmente, situamos o contexto da escola, os limites e as possibilidades dos tempos e espaços destinados ao brincar. Dessa forma, este capítulo se dividirá em duas seções. Inicialmente, descrevemos, brevemente, a congregação religiosa a qual a instituição está vinculada, com foco no colégio pesquisado e, em um segundo momento, trazemos uma descrição da organização dos tempos e espaços do brincar na educação infantil naquela instituição.

### **2.1 O COLÉGIO CONFSSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A CONGREGAÇÃO RELIGIOSA**

O colégio, locus de pesquisa, pertence a rede privada de ensino de Juiz de Fora e é vinculado a uma congregação religiosa. O início do trabalho relacionado à educação formal nessa Congregação se deu em 1912, em uma cidade da zona da mata mineira. A partir de então, iniciaram outras fundações. Em pouco tempo, a congregação cresceu em número de religiosas e, também, em número de obras assistenciais, promocionais e educacionais.

Para compreensão do caso em questão, é essencial entender a estrutura da congregação religiosa em destaque. A congregação responsável pelo colégio, locus da pesquisa, é responsável por quatro escolas de ensino regular: três delas localizadas no estado de Minas Gerais, sendo uma em Juiz de Fora, uma em Viçosa e uma em Cataguases, além de uma instituição escolar em Teresópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Além das escolas de ensino regular, a congregação também é responsável por mais sete instituições de caráter assistencialista e educacional.

O colégio em tela possui algumas especificidades que o distingue das demais escolas. Trata-se de seus aspectos identitários e filosóficos, características essas que unem os colégios e educandários da congregação, fazendo deles instituições com um mesmo viés educativo nos valores humanitários/cristãos. Contudo, mesmo pertencendo a uma mesma congregação, o

planejamento de cada instituição se dá respeitando o contexto da cidade de localização, perfil dos alunos e funcionários, bem como especificidades, tanto no Projeto Político Pedagógico quanto nos planejamentos específicos de cada segmento. Cada colégio possui relativa autonomia para construir seu Projeto Político Pedagógico e, com ele, traçar as rotas curriculares específicas de cada unidade escolar.

No colégio em questão, a educação infantil oferta atendimento de creche para crianças de dois e três anos de idade, pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade, ambos em horário parcial ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018). Os parâmetros para a formação dos grupos de crianças da educação infantil decorrem da legislação vigente em todo o território nacional, que prevê a idade mínima para ingresso no ensino fundamental de 6 anos completos até 31 de março. Sendo assim, as etapas anteriores normativamente respeitam, ano a ano, a organização das turmas da educação infantil, de acordo com a determinação pautada pela LDB e pela Resolução CEB nº 6/2010 (BRASIL, 2010).

O público alvo da educação infantil do Colégio, por se tratar de uma escola tradicional e privada, é proveniente prioritariamente das classes média e média alta da cidade, cujas famílias são, na maioria, bem estabelecidas no mercado de trabalho, embora a escola também possua alunos bolsistas, isto é, isentos de pagamento de mensalidade, trazendo o caráter filantrópico para a instituição.

A localização do colégio é um bairro central do município de Juiz de Fora, circundado por prédios residenciais e/ou comerciais.

Com relação aos princípios da instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 8), sua missão é “formar mentes e corações para a vivência dos valores humano-cristãos, com liberdade e responsabilidade. Uma comunidade educativa a serviço da igreja de Juiz de Fora e do Brasil”, atrelada a uma visão preconiza que a educação infantil “[...] seja referência para outras escolas infantis da cidade, mediante sua prática educativa inovada, comprometida, atualizada e, ao mesmo tempo tradicional em seus valores apreendidos ao longo da história.” ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 8).

Em relação a esse aspecto – em uma escola cuja proposta de ensino é baseada no tradicionalismo aliado à inovação –, podemos perceber que, mesmo em instituições tradicionais, com décadas de existência, encontramos um constante repensar das formas de ensino comumente utilizadas, buscando a diversidade como um dos elementos que garantam tanto a competitividade de mercado e a satisfação das famílias, quanto outros aspectos da

educação, como características que impactam no modo como a escola se organiza em relação ao brincar.

Para compreensão dos aspectos que norteiam as escolas da congregação, faz-se necessário apresentar as metas propostas pelo colégio sob a ótica confessional que lhe é conferida:

As luzes que norteiam o caminho do [nome do colégio] viés da multissecular experiência [adjetivo que confere a individualidade da Congregação] na vivência, que ao longo de tantos anos, ajudou a construir pessoas de singular valor para a humanidade. São metas da educação que o [nome do colégio] oferece:

- Encaminhar o educando para realizar-se como pessoa, conforme o ideal cristão: ser imagem e semelhança de Deus;
- Favorecer a integração e a saúde – espiritual, mental corporal; fonte de harmonia e de felicidade;
- Oferecer uma educação personalizada para atender melhor a cada educando e sua família;
- Tornar-se parceiro da família na educação de seus filhos e não delegado para substituí-la nessa missão ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2019, p. 2).

Nessa estrutura, ficam sob a responsabilidade da equipe gestora: o local; a aprovação das ferramentas de planejamento; a elaboração das diretrizes e instruções para execução da educação escolar; o estabelecimento de formatos e parâmetros para avaliação dos alunos; a construção do regimento escolar; a coordenação, controle e supervisão técnica das atividades específicas de educação escolar e assistência social.

A organização da equipe pedagógica da escola segue uma estrutura relativamente comum às instituições privadas de educação da região, com as seguintes funções: direção geral e pedagógica; direção administrativa; vice direção pedagógica; tesouraria, responsável pela organização financeira e recursos humanos; três coordenações distribuídas por segmento: uma para a educação infantil, uma para o os anos iniciais do ensino fundamental e uma única coordenadora para os anos finais ensino fundamental e ensino médio. Como a escola oferece atividades extracurriculares, há também um coordenador das denominadas “escolinhas especializadas”. Além dessas funções, o colégio conta com uma psicopedagoga e um psicólogo escolar.

A escola em questão possui o total de 794 alunos distribuídos entre o turno matutino e vespertino, sendo 149 alunos da educação infantil, 332 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, 235 alunos dos anos finais do ensino fundamental e 78 alunos do ensino médio. O corpo docente é composto por 11 professores de educação infantil, 17 professores dos anos

iniciais do ensino fundamental, 14 professores dos anos finais do ensino fundamental, 14 professores do ensino médio, 11 monitores de alunos. Incluem-se ainda alguns serviços pedagógicos complementares, como os de um bibliotecário.

As instalações da escola são compostas por três prédios, aos quais se tem acesso por duas ruas. Apresenta três entradas, sendo uma com acesso à recepção –para pais, funcionários e visitantes– e as outras duas destinada à entrada dos alunos. As entradas de alunos dão acesso a uma quadra central coberta, cujo chão é pintado em cores vibrantes, circundada por degraus no formato de arquibancada. Existe uma segunda quadra, superior, um pouco menor que a principal, contudo, seguindo os mesmos padrões arquitetônicos. A lateral desta quadra principal dá acesso a um corredor de duas salas de aula, laboratório de ciências, sala da psicopedagoga, tesouraria, sala da direção, sala da vice direção e secretaria. Ainda no primeiro andar, temos uma cantina particular terceirizada. Na casa alugada mais recentemente, funcionam as três turmas de primeiro ano do ensino fundamental. No prédio mais antigo temos a maior parte das salas que atendem o ensino fundamental e médio. Numa outra unidade, cuja construção se deu perpendicularmente ao prédio principal, funcionam oito salas de aula, sala da coordenação e brinquedoteca e, ao lado desta casa, encontra-se o parque principal.

A educação infantil funciona num prédio tombado pelo patrimônio histórico da cidade, denominado de Casarão. Na parte térrea do Casarão estão localizadas seis das oito salas de aula que atendem as crianças desse segmento dispostas em contorno circular. As outras duas salas, brinquedoteca e outros dois banheiros, encontram-se no piso superior.

No *hall* principal da casa denominada “Educação Infantil” pelo público atendido naquele espaço, as salas de aula são amplas, algumas mais outras menos, arejadas e ensolaradas. Seus espaços interiores contam com computadores, projetores, equipamentos de áudio e duas delas com lousa interativa. As salas apresentam mobiliário adequado, ventiladores, móveis planejados, espelhos, brinquedos, jogos, quadro, lousa interativa, computador e projetor de imagens. Existem dois banheiros, um feminino e um masculino, com vasos sanitários pequenos e em tamanho usual além de pias compatíveis com o tamanho das crianças e dois chuveiros.

Apesar de a “Casa da Educação infantil” ser um patrimônio histórico, não construído inicialmente para essa finalidade, toda a estrutura vem sendo constantemente adequada à faixa etária atendida com a aquisição de brinquedos e equipamentos de uso pedagógico, bem como reformas estruturais de pintura e revestimento de piso.

Ainda com relação ao espaço, pode-se ver que o parque é um local utilizado tanto pelas crianças da educação infantil como pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em seus intervalos, denominados recreio.

Com relação às particularidades do público alvo desta pesquisa, as turmas de segundo período (5 anos) desfrutaram do espaço do parque durante aproximadamente 45 minutos diários. Esse tempo acontece ao final da tarde, entre 16:00 e 16:45.

Nesse parque, podemos encontrar: o chão pintado em verde, com algumas pinturas recentes feitas no ano de 2019 como um “mapa” das regiões do Brasil, dois caracóis (um de letras e outro de números), duas amarelinhas, uma espécie de via de trânsito; uma casa com pequenas dimensões em alvenaria, em seu interior uma representação de fogão de lenha, prateleiras e alguns brinquedos móveis e itinerantes; um tanque de areia protegido com tela, construído ao redor de uma árvore; dois brinquedos em plástico colorido com escadinhas, escorregadores, túneis e paredes de escalada.

A estrutura do pátio descoberto, visto logo que se adentra ao espaço da escola, demonstra um ambiente previamente planejado para crianças, tanto da educação infantil como dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Visão frontal e geral do parque descoberto



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

Recentemente, no piso deste ambiente, foi pintado sobre o fundo verde do espaço um mapa que faz a sugestão, de forma não muito precisa, dos possíveis povos encontrados em cada uma das regiões brasileiras, como ilustrado na Figura 2.



Figura 2 - Pintura Mapa no chão do Parque



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

À esquerda deste espaço, também foi pintado recentemente um caracol colorido e numerado, ordenadamente de um a dez, acrescido da palavra céu, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Pintura Caracol numérico no chão do Parque



Fonte: Imagem registrada pela própria autora (2019).

Frequentemente podem ser observadas brincadeiras, pertencentes à cultura infantil, cujos objetivos e regras são definidos pelas próprias crianças a partir dos brinquedos e pinturas contidos no parque, como, por exemplo, a saída do escorregador laranja diretamente



ligada a alguma brincadeira relacionada ao caracol à sua frente posicionado, conforme podemos observar na Figura 4.

Figura 4 - Visão lateral do brinquedo secundário fixado no Parque



Fonte: Imagem registrada pela própria autora (2019).

Ao lado do caracol, mencionado anteriormente, existem duas pinturas semelhantes à tradicional amarelinha. Nesta parte do parque pode-se observar, frequentemente, a interação entre crianças e adultos que já conhecem a brincadeira e crianças que ainda não dominam os objetivos e regras do jogo. Uma das amarelinhas foi registrada, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Amarelinha pintada no chão do Parque



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

A casinha de alvenaria sugere um espaço para as mais diversas brincadeiras: ora ela é um castelo, ora a cadeia ou até mesmo um esconderijo dos animais da floresta. Nela, as crianças brincam simultaneamente, independente da brincadeira, compartilhando um mesmo espaço com diferentes significados. Esse ambiente é observado a partir das Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Visão Frontal da Casinha de Alvenaria



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

Figura 7 - Interior da casinha de alvenaria



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

No parque, há, também, um amplo tanque de areia protegido por tela. Em seu interior, há brinquedos fabricados em plástico que viabilizam o contato das crianças com a areia. Contudo, rotineiramente as crianças das turmas de segundo período são impedidas de frequentá-lo, seja pela umidade residual da areia, provocada pelas chuvas, seja pela poeira proveniente de dias muito secos, ou pela incidência de grande número de crianças em fase de alergias respiratórias. Os detalhes deste espaço secundário, inserido no parque, podem ser visualizados com detalhes nas Figuras 8 e 9.

Figura 8 - Visão frontal do tanque de areia





Fonte: Imagem registrada pela própria autora (2019).

Figura 9 - Visão do interior do tanque de areia



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

Ao lado do tanque de areia, foi pintado outro caracol, sendo nele inseridas as letras do alfabeto em sequência e a palavra “fim”, escrita em inglês. Nele também ocorre interação entre as crianças nas mais diversas brincadeiras, conforme Figura 10.

Figura 10 - Caracol Pintado no chão do parque



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).



Além dos caracóis, amarelinhas e mapa, também foram pintadas, no chão do parque, faixas, setas e palavras que fazem alusão ao esquema do trânsito, onde as crianças transitam como se estivessem numa situação de trânsito real. Até meados de 2019, existiam triciclos e quadriciclos nesse ambiente, contudo, após acidentes, tombos, “atropelamentos” e estragos nos brinquedos, proporcionados pelo uso constante, esses carrinhos foram retirados do parque. Na Figura 11, é apresentada a “Transitolândia”.

Figura 11 - Pintura de elementos do trânsito



Fonte: Imagem registrada pela autora (2019).

É válido ressaltar que este parque é um ambiente que proporciona as mais diversas experiências e possibilidades de interação entre as crianças e crianças/adultos. Contudo, talvez, pela ausência de um planejamento sistematizado acerca deste espaço, o parque torna-se um ambiente subutilizado, com o objetivo de “gastar energia” ou até mesmo um espaço que possibilita às crianças “extravasarem”. A brincadeira é um dos eixos do processo de educação da criança, tornando-se necessário explorá-la em toda a sua possibilidade para que seu potencial educativo possa ser afirmado. É pertinente que os atores da educação infantil

realizem um trabalho sinalizando o “brincar” não como uma atividade inerente ao espaço, mas uma prática estruturante e planejada, sobretudo nessa faixa etária.

Para compreendermos o funcionamento e a organização dos tempos e espaços do brincar na educação infantil da referida instituição, faremos um percurso minucioso na realidade cotidiana das turmas de educação infantil, sobretudo nas turmas de 5 anos.

## 2.2 UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Nesta seção, será abordada a rotina da educação infantil, mais especificamente das turmas de 5 anos, denominadas pela escola como segundo período.

As crianças permanecem na instituição numa jornada diária de 4 horas e dez minutos, com exceção daquelas que participam de atividades extracurriculares. Ao chegarem à escola, às 12h30, são recebidas na quadra superior por algumas monitoras e pela coordenadora do segmento, onde permanecem assentadas e dispostas em filas, organizadas por gênero, durante cerca de 15 minutos. Em seguida, são conduzidas pelas professoras regentes às suas respectivas salas de aula.

Geralmente é designado um momento inicial de brincadeiras livres, com jogos e brinquedos diversos pertencentes a cada sala, livros ou massinha de modelar. Esse ritual diário dura aproximadamente de 20 a 30 minutos e, em seguida, é realizada a chamada de crianças presentes no dia, com o auxílio de um cartaz com o nome de cada criança fixado numa das paredes da sala de aula. A partir desta atividade, trabalha-se a quantidade de , as ausências, bem como a escrita de cada nome apresentado. Neste momento são escolhidos os ajudantes do dia, uma menina e um menino, respeitando a sequência alfabética da lista.

Subsequente à realização da chamada diária e escolha dos ajudantes do dia, é realizada a contextualização do calendário: localização de dia, mês e ano através da pintura dos números, realizada pelos ajudantes, por meio da mediação da regente.

Posteriormente às atividades de rotina diária supracitadas, acontecem as atividades anteriormente planejadas: atividades pedagógicas específicas, que podem ser realizadas por meio do livro didático<sup>1</sup>, folha impressa para ser fixada no caderno de atividades, ou uma prática voltada à construção do portfólio ou alguma outra atividade prática contextualizada no planejamento diário. Esse movimento se segue até por volta das 15h, horário em que, habitualmente, as crianças fazem a única refeição realizada na instituição: lanche trazido pelas

próprias crianças. É indispensável relatar que as atividades e o tempo para elas designado não são rígidos e nem comuns a todas as classes, tampouco os dias da semana.

Torna-se necessário apresentar as aulas especializadas que acontecem semanalmente nas turmas da educação infantil, sendo estas: ensino religioso, língua estrangeira – inglês, educação física e música. Todas as aulas especializadas têm duração de 45 minutos em dias e horários pré-determinados no planejamento realizado logo ao início do ano letivo. As aulas especializadas são distribuídas geralmente respeitando o máximo de uma por dia. A distribuição das atividades semanais das crianças, que pode ser observada no Quadro 1, visa o atendimento de algumas eventuais particularidades, que podem chegar a ocupar duas aulas especializadas por dia, conduzidas por profissionais especializados para cada conteúdo específico.

Quadro 1 - Quadro de Horários Semanal do 2º Período C – Educação infantil da escola estudada

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
12:50 Entrada	12:50 Entrada	12:50 Entrada	12:50 Entrada	12:50 Entrada
Professora Regente	14:00 Inglês	Professora Regente	Professora Regente	Professora Regente
14:30 Ensino Religioso	Professora Regente	14:45 Música	Professora Regente	Professora Regente
Professora Regente	Professora Regente	Professora Regente	Professora Regente	15:25 Educação Física
16:00 Parque	16:00 Parque	16:00 Parque	16:00 Parque	16:00 Parque
17:00 Saída	17:00 Saída	17:00 Saída	17:00 Saída	17:00 Saída

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A última atividade do dia nas turmas do segundo período é o nosso foco de estudo: o momento da brincadeira no parque da escola. Para um melhor entendimento no decorrer deste trabalho é preciso dizer que atribuiremos a este momento de brincadeira o nome de “parque”, já que, no segmento da educação infantil, o termo mais usual em outras escolas, recreio, não é utilizado, sendo entendido pela equipe pedagógico como sinônimo do termo que apresentei.

Este último momento, que dura cerca de 45 minutos para as turmas de segundo período, acontece diariamente, sendo substituído apenas por motivo de chuva. No pátio, as crianças brincam livremente, com interação de todas as crianças das três turmas da faixa etária de 5 anos. No segundo semestre de 2019, 55 crianças compunham as três turmas. A supervisão das crianças é realizada pelas professoras regentes e pelas monitoras de alunos que acompanham os que possuem alguma necessidade educacional especial. As intervenções



realizadas pelos adultos presentes no local acontecem mais pontualmente quando existe a necessidade de mediação de conflitos entre as próprias crianças e raramente na intervenção de jogos e brincadeiras por elas praticadas.

Faltando cerca de 15 minutos para o encerramento do turno vespertino, as crianças são conduzidas pelas professoras às suas respectivas salas para irem ao banheiro, tomarem água e organizarem seus materiais de uso pessoal até a chegada dos responsáveis.

Assim como em qualquer outra instituição de educação, existem atividades culturais, ensaios, eventos, e, com isso, também a necessidade de readaptação dos horários das atividades planejadas.

Por se tratar de uma instituição de cunho religioso, é comum acontecerem momentos de oração, reflexão e homenagens logo ao início da tarde. Fato este que também tornam necessárias algumas reconduções de atividades diárias. A seguir, apresento uma breve seção caracterizando como é organizado o planejamento pedagógico da instituição em tela.

### 2.3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Com relação à orientação pedagógica da instituição confessional de educação, a coordenação acontece sob a responsabilidade e cuidados de uma religiosa com formação em pedagogia.

Anualmente, os eixos temáticos norteadores dos conteúdos programáticos da educação infantil são definidos em equipe pelos professores do ano escolar, sob a supervisão/orientação da coordenadora de segmento da escola, em sua maior parte em dezembro, cerca de duas semanas subsequentes ao início do período de férias dos alunos. Contudo, complementações e ajustes são realizados durante todo o ano letivo.

Ao longo do ano letivo, são realizadas reuniões pedagógicas, entretanto esses encontros não são destinados ao planejamento, e sim a questões de ordem administrativa, como celebrações, avisos, comunicados, dentre outros. O planejamento acontece durante o tempo de regência dos professores, nos momentos em que as turmas se encontram em aulas especializadas. Uma decorrência disso, é que muitas vezes o planejamento não acontece com todos os professores reunidos, sendo realizado individualmente por cada professor a partir de combinados entre o grupo.

No ano de 2018 surgiram as primeiras iniciativas da instituição de adoção de um material didático para a educação infantil, o que se efetivou em 2019. A editora que publica o

material adotado foi também a responsável pelo processo de ajustes do PPP da instituição à BNCC e pela formação dos profissionais face à nova realidade.

Em abril de 2018, a instituição proporcionou para todas as escolas da congregação, na cidade de Viçosa, uma capacitação sobre a Base Nacional Comum Curricular. Os profissionais da escola que manifestaram disponibilidade participaram de uma capacitação inicial com ênfase na proposta contida na BNCC. Do atual quadro de oito docentes do segmento de Juiz de Fora, participaram seis professores, além da coordenadora pedagógica da educação infantil.

Torna-se indispensável relatar a adoção de um material didático inédito produzido com vistas ao atendimento das orientações estabelecidas a partir do contexto político e educacional traduzidos na BNCC.

Em 2019, a consultora se reuniu com a equipe da educação infantil por duas vezes, contudo a participação dos docentes restringiu-se à “recepção” das informações como o repasse de programas de “jogos de percepção, atenção e inteligência”, exibição de vídeos reflexivos e motivacionais, leitura de fragmentos contidos no próprio documento da Base, na tentativa de atrelamento ao material didático oferecido pela editora provedora da consultoria. Em momento algum falou-se sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, nem do objeto de análise deste estudo – o brincar e seus desdobramentos (brinquedos, brincadeira).

No primeiro encontro, que aconteceu no início do mês de julho, a consultora se reuniu com a equipe da educação infantil, iniciando com elogios à Instituição e às professoras. Evidenciou a importância da adequação do currículo à BNCC como forma de garantia de clientela.

Apresentou também indícios (verbais) de que o Ministério da Educação faria, em breve, a fiscalização das escolas privadas com intuito de verificar a adequação da proposta curricular à recém homologada Base Comum Curricular, além de situar, com referidos elogios, o relatório de acompanhamento da educação infantil, produzido numa outra instituição também membro da Congregação, como um exemplo a ser seguido. O encontro foi finalizado com o aviso de que seriam instalados jogos educativos, também de acordo com a BNCC, num dos computadores da escola.

Mais especificamente, no segundo e último encontro com a consultora, tomou-se como base a discussão acerca do planejamento na educação infantil, tendo como foco a criança. Neste encontro, que aconteceu no final do mês de agosto de 2019, em um período extra turno de aproximadamente duas horas, a abordagem apresentada pela consultoria esteve

guiada pela exibição de slides cujo teor era praticamente o recorte de citações desconexas acerca do planejamento. A partir daí, as docentes eram provocadas a pensar na importância da centralidade no aluno.

O planejamento da educação infantil foi tratado mais como caráter burocrático, pautado na adequação à BNCC. Nesse encontro, novamente as professoras e equipe pedagógica permaneceram quase que em silêncio absoluto. Autores como Coroacy, Ostetto, Nel Noddings, Freire, foram citados de uma forma descontextualizada e de forma que nem sempre os autores citados dialogavam entre si.

A partir do exposto, é possível concluirmos que, na formação ofertada pela consultora, foram insuficientes as discussões sobre o lugar da brincadeira, do brinquedo e da atividade de brincar no processo de formação, o que parece não ter causado maiores desconfortos à equipe pedagógica. A exceção foi a de um único momento em que a consultora afirmou que não se justifica o momento destinado ao parque – objeto deste estudo – ser diário e perdurando por todos os anos da educação infantil. Essa afirmação foi seguida, ainda, de uma sugestão de diminuição da frequência semanal destinada a essa atividade, ancorada sempre na suposta adequação do currículo à BNCC. Afirmação esta contraditória, considerando que o brincar é tratado, na BNCC, como um direito das crianças e atravessa todos os campos de experiências propostos pelo documento.

Em um outro (breve) instante, a consultora mencionou o conceito de brincadeira como um dos elementos dinamizadores quando se trata dos caminhos metodológicos da ação de se planejar para a educação infantil

Sustenta(m) uma metodologia estruturada no **processo de problematização, investigação e criação, acompanhamento e avaliação**, mas que está(ão) em movimento contínuo por portar elementos dinamizadores – como a **observação ativa e a escuta sensível das crianças**, que seguem as curiosidades, brincadeiras, investigações e ações por elas realizadas no cotidiano –, **múltiplos registros que sistematizam e organizam o trabalho pedagógico** no coletivo – e releitura, análise e reflexão permanente das concepções advindas da documentação pedagógica (SLIDE apresentado em reunião, 2019, 10, grifo nosso).

Posteriormente a este encontro cujo objetivo era a “formação”, não foi proposto nenhum diálogo, planejamento, nem reflexões sobre o momento. Apenas críticas pontuais, feitas pelos participantes do encontro de formação, sem embasamento teórico, e outros comentários de origem informal foram ouvidos pela escola. Um momento de planejamento

coletivo se fez ausente em ambos os encontros, fato este que se contrapôs ao planejamento tradicional realizado há anos na instituição.

Segundo a BNCC, o brincar é um dos direitos assegurados às crianças, sobretudo na fase escolar da educação infantil. Para tanto, faz-se necessário planejar os momentos do brincar nas instituições. Contudo, no caso da instituição lócus da presente pesquisa, o que são planejados, quando se trata do brincar, são eventos pontuais como “Semana da Educação Infantil” e “Semana da Criança”, cujas propostas centralizam a atividade não no brincar, diretamente, mas na realização de atividades lúdicas. Já na rotina da instituição, o brincar não tem centralidade no planejamento, nem com a coordenação, nem no planejamento entre as docentes, ficando sempre subentendido entre a equipe.

Esta reorganização da forma de trabalho, sobretudo na educação infantil, tem implicado diretamente num distanciamento das práticas convencionais dos docentes e o cumprimento do conteúdo programático trazido no material didático adotado. Por se tratar de um ano de readequações, a adoção do material didático ainda divide opiniões.

Acerca do planejamento do brincar e do lugar ocupado por essa atividade no planejamento da instituição, podemos dizer que na escola o planejamento não é desenvolvido com ênfase na brincadeira como atividade principal e estruturante na educação infantil, pois planejar o brincar é coisa que parece utópica e desnecessária, uma vez que, para alguns educadores, para brincar é só começar. Não precisa planejar para que isto ocorra. Essa concepção tem trazido como reflexo um brincar sem planejamento prévio.

No PPP também não são bem definidos os objetivos que se pretende alcançar com determinadas brincadeiras. O documento faz menção a uma prática que pode ser interpretada como brincadeira, quando traz em seu texto que

nos princípios epistemológicos formulados por Jean Piaget, Vygotsky e outros que contribuíram para a elaboração da proposta construtivista e de caráter sociointeracionista (...) a base dessa construção não é solitária; faz-se no convívio social, na interação do sujeito com o meio e com os outros indivíduos ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 8).

Essa menção é apenas indireta, o que aparenta uma concepção pouco clara acerca da concepção de sujeito histórico-cultural na qual se diz respaldada.

No caso da instituição lócus da presente pesquisa, o brincar, especificamente na educação infantil, não é planejado, ou não integra o planejamento das atividades. No PPP, o

brincar aparece três únicas vezes, sendo que duas delas no item 5.2, que trata da educação infantil como etapa básica da escolarização:

Afirma-se que é através do brincar que acontece o desenvolvimento integral do ser humano; um desenvolvimento que abrange os aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Por isso, muito mais que tempos de brincadeiras, a escola proporciona o brincar a todo o tempo, para que a criança aprenda e apreenda a realidade e, assim, possa interferir de maneira positiva na condução de sua própria história ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 9).

A despeito do que está afirmado no PPP, na prática verifica-se a ausência de evidências que direcionem um olhar atento e planejado para as atividades que envolvam o brincar na instituição.

Na terceira e última vez que o brincar aparece no documento, ele é apresentado, como já dito, de forma errônea, como campo de experiência da BNCC, ao invés de um dos seis direitos da criança apontados pelo documento:

Entre as diretrizes da Base estão explicitados os seis campos de experiências, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o que traz assim, uma nova organização do currículo, vindo, portanto, colocar a criança como centro e como protagonista do processo educativo ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2018, p. 16).

O trecho que traz o brincar é como um dos seis direitos da educação infantil encontra-se na página 38 do documento da Base:

#### DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Embora, por meio de conversas e falas informais, professores e equipe gestora demonstrem conhecimento acerca da importância do brincar, tal prática encontra-se na subjetividade de suas ações. Pode-se constatar uma prática que muitas vezes não é planejada ou ocorre de maneira improvisada.

Diante do exposto, a instituição em questão apresenta: poucos momentos no planejamento escolar que contemplem o brincar e suas especificidades; uma superficialidade na descrição de atividades lúdicas, apontando-as como sinônimo de brincadeira; subjetividade no plano de desenvolvimento da escola e em seu Projeto Político Pedagógico, de ações que envolvam a prática do brincar; poucos momentos de debates em vários âmbitos da escola sobre a importância da prática do brincar; acompanhamento pouco efetivo dos docentes com vistas à promoção da aprendizagem por meio do brincar; a aprendizagem de modo espontâneo e didático, ou mesmo a contribuição, mediante oficinas/formação aos docentes, para que eles vivenciem o prazer do brincar.

### **3 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O BRINCAR E METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE JUIZ DE FORA**

Este capítulo traz a discussão sobre a atividade do brincar, cujo referencial teórico ilumina as análises empreendidas no âmbito da pesquisa como categoria para se pensar o desenvolvimento infantil, bem como a metodologia de pesquisa e análise dos dados obtidos.

Torna-se indispensável a distinção, nesta etapa do estudo, das diferentes categorias do brincar na educação infantil, especialmente no último ano da pré-escola. Na educação infantil encontramos uma gama de atividades que envolvem o brincar: o brincar espontâneo e livre das crianças, que envolve a brincadeira de faz de conta, os jogos e brincadeiras tradicionais, os jogos com regras, dentre outras possibilidades; e os jogos ou brincadeiras dirigidas, que são organizados, em geral, pelo professor e na maioria das vezes têm fins didático-pedagógicos. Este estudo discute o brincar livre, o faz-de-conta, conhecido também como jogo de papéis. Para tanto, abarca autores que dialogam com a perspectiva de sujeito histórico-cultural, como Vygotsky, cujo enfoque do brincar vai ao encontro da concepção tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil como da Base Nacional Comum Curricular, documentos oficiais que regulamentam a educação infantil no Brasil. Nesses documentos, o brincar livre é tratado como uma prática cultural, portanto, algo que se aprende nas interações com o meio e com os outros.

Buscou-se compreender, por meio da literatura sobre o tema, as concepções acerca do brincar, suas diferentes possibilidades, bem como as relações estabelecidas a partir dessas concepções, na realidade pesquisada. O intuito é de como o brincar pode contribuir para melhor qualificar o momento do parque, sobretudo nas turmas de segundo período da educação infantil de uma escola confessional privada.

O capítulo apresenta também a proposta metodológica desenvolvida na produção dos dados da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e produção de dados, finalizando com a análise desses dados produzidos em campo.

#### **3.1 O BRINCAR À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

O brincar, especificamente na infância, é apresentado como temática recorrente, desde o século XVIII. Contudo, essa atividade ainda é subestimada em virtude de compreensões distorcidas acerca dos processos nela envolvidos, sobretudo no que se refere ao fato de ser

uma ação mediada pelo contexto sociocultural, cujo significado é construído pela criança na relação com determinados objetos e por meio da sua participação em certas brincadeiras de forma dinâmica. O cerne deste estudo é justamente o brincar como categoria para se pensar o desenvolvimento humano, concebido nas relações constituídas no processo histórico-cultural, na vida do indivíduo.

Com o intuito de melhor compreender o papel do brincar no desenvolvimento humano, farei referência a alguns dos principais teóricos que tratam do tema numa perspectiva histórico-cultural, como Vygotsky (2007), Leontiev (1998; 2012), Froebel (1912) e Kishimoto (1993; 2002), a fim de construir o embasamento teórico desta pesquisa, que envolve o contexto do brincar, concebido como construção cultural e histórica, na educação infantil.

Como forma de investigação da brincadeira livre, focalizada neste estudo no momento do parque, torna-se imprescindível que se distinga a brincadeira livre da atividade lúdica pedagógica, que envolve as brincadeiras dirigidas.

No caso da brincadeira livre, a compreendemos como atividade cuja intencionalidade ou objetivação de conteúdo didatizante é inexistente, uma vez que parte dos desejos e interesses da criança se desenvolve em razão desses desejos e interesses. Nesse estudo, trato da brincadeira livre mais especificamente como o faz-de-conta, delimitado pelo tempo/espço do parquinho ao qual têm acesso as turmas da educação infantil da instituição pesquisada.

No intuito de diferenciar o brincar livre do brincar organizado com fins pedagógicos, podemos entender a atividade lúdica pedagógica como aquela que é dotada de intencionalidade, cuja Figura do professor é que organiza a brincadeira com intuito de promover a aprendizagem de um conceito pré-determinado, por exemplo, ou o movimento de disponibilização de jogos com objetivos pré-estabelecidos. Já o brincar livre é aquele no qual são as crianças que organizam suas próprias regras e desenvolvem as ações relacionadas ao brincar em função dessa organização, sendo minimizado o papel do adulto no planejamento e na condução da atividade.

A brincadeira é uma atividade vivenciada pela criança, desde o seu nascimento. Como ressalta Kishimoto (2003), inicialmente a criança brinca com seus familiares, sendo assim, a brincadeira não tem o intuito de promover aprendizagem ou objetivos educativos específicos, mas trata-se de uma atividade desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação.



Enquanto bebê, a forma de descoberta pela criança de si mesma e do mundo que a rodeia pauta-se na prática da brincadeira. Brincadeira de imitação, com as partes do corpo, balbucios, tentativas de sonorização da fala são formas que o bebê encontra de interagir consigo mesmo e com o ambiente no qual está inserido. Com o passar do tempo, a imitação passa a dar lugar às brincadeiras com maior interação, principalmente com o outro.

Já na fase pré-escolar, segundo Kishimoto (2010), a brincadeira pode ser compreendida como uma ação livre, iniciada pela própria criança, tendo como interlocutores os adultos, outras crianças e o espaço no qual está inserida, sem a preocupação de um produto final, sem um caráter conclusivo da ação. Trata-se de uma atividade que envolve múltiplas dimensões, como regras de linguagens, desenvolvimento de habilidades e inserção no mundo imaginário.

A abordagem deste estudo vem sendo delineada a partir do primeiro conceito – o da brincadeira livre – isso é, sem a intervenção direta do adulto, nem a intencionalidade de direcioná-la para o alcance de um objetivo fim; diferente da atividade cujo objetivo é a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, nas quais a proposta consistiria na oferta de atividades pedagógicas de natureza lúdica e não a brincadeira propriamente dita (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

A fim de compreender o objeto deste estudo – o brincar – é necessário retomar o cerne teórico da pesquisa. Segundo a teoria histórico-cultural, é possível compreender que são as relações dialéticas, históricas, sociais e culturais que enraízam o processo de consciência do indivíduo.

Faz-se necessário compreender que, neste estudo, a atividade de brincar, o brinquedo (segundo a perspectiva Vygotskyana) e a brincadeira são entendidos como sinônimos, uma vez que é na atividade de brincar, exercida pela criança, que se concebe a brincadeira propriamente dita.

Vygotsky (2007) afirma que a atividade principal da criança não é a brincadeira de forma temporal, isto é, aquela à qual a criança dedica maior parte do seu dia. A atividade principal está relacionada à significação dessa atividade, nesse caso, do brincar, para a criança.

Em consonância à perspectiva Vygotskyana, ao tratar da brincadeira como atividade mais importante da infância, Leotiev (1998) ressalta que a atividade principal, nesse caso, a brincadeira, seria a designação não da atividade em que a frequência é mais existente. No caso do brinquedo, ele não ocupa mais do que 4 horas do dia de uma criança em fase pré-escolar.

Podemos compreender como atividade principal aquela que se conecta às mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, levando-a para um nível mais elevado do seu desenvolvimento.

Seguindo a mesma lógica do brincar como atividade principal, Kishimoto (2002) sinaliza que o brincar é a atividade mais importante da infância. Ao citar Froebel, a referida autora diz que a brincadeira é a representação de necessidades e impulsos internos da criança. A autora ainda assimila, respaldada em Froebel, a pureza da brincadeira como uma atividade espiritual humana capaz de trazer alegria,

liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, 2002, p. 68).

Ao analisarmos os pressupostos de Froebel (1912, p. 55 *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 68), concluímos que, "o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação". Dessa forma, torna-se importante que, no âmbito da gestão escolar e das práticas pedagógicas, os profissionais da educação infantil compreendam essa questão.

No que concerne especificamente à educação infantil, face às especificidades dessa etapa, o espaço escolar não deve ser concebido como local de transmissão, mas de construção de conhecimento, de promoção de experiências às crianças, em conformidade com o conceito de campos de experiências em que se organiza a BNCC. As maneiras como se dão as interações entre o professor e a criança, espaço e criança, criança e criança é que devem ser foco de atenção. Nesse sentido, o brincar é parte estruturante dessas interações.

Segundo Araújo (2010), para compreendermos o potencial educativo da brincadeira, faz-se necessário entender que essa atividade se desenvolve a partir do momento da inserção, nos contextos institucionais, das experiências vividas pelas crianças em seus contextos de vida cotidiana, concebendo a brincadeira como fruto de sua história social.

Partindo do pressuposto da brincadeira como a atividade mais importante dessa faixa etária, Kishimoto (2010), para avançar na discussão que permeia a atividade de brincar na educação infantil, afirma que é necessário pensar como e por que as crianças brincam, além do significado dessa ação na cultura na qual elas estão inseridas, bem como sua fundamental

importância na investigação do desenvolvimento infantil à luz da concepção histórico-cultural.

Para Vygotsky (2007, p. 94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. O reflexo de um aprendizado significativo, a partir do contexto no qual a criança está inserida, consiste no fruto de suas experiências, de suas relações com os indivíduos com os quais ela se relaciona tanto na escola quanto também em outros ambientes extraescolares.

Mais tarde, a criança, com seus processos de imaginação mais amadurecidos na brincadeira, consegue transportar o significado de um objeto real para um outro similar presente no momento e nesse instante, ela consegue ressignificar um objeto a partir de suas vivências. Um exemplo apresentado pelo principal autor escolhido como referência neste estudo, Vygotsky (2007), que traz o cabo de vassoura tendo sua real finalidade substituída pelo sentido contido num animal, o cavalo. A partir dessa ressignificação, a criança passa a interagir com a vassoura como se esta fosse, efetivamente, o animal. Segundo Vygotsky (2007, p. 126), “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos objetivos fornecidos pelo objeto externo.”

Ao observarmos crianças na idade pré-escolar em situações de brincadeira, é recorrente presenciarmos a utilização de objetos que são substituídos por outros, necessários no momento da situação imaginária promovida pela atividade do brincar. Desse modo, ao brincar, as crianças estão desenvolvendo a função simbólica.

Verifica-se, com base nos precursores da perspectiva histórico-cultural, que de fato há uma correlação entre o desenvolvimento da criança e as relações estabelecidas por ela por meio da atividade de brincar, seja ela realizada a partir da interação com os pares, adultos, ou com o próprio meio na qual está inserida. Além disso, ao brincar, a criança assume comportamentos que estão para além de sua idade cronológica. Por exemplo, ao brincar de casinha e assumir a função de mãe, a criança assume atitudes de cuidado que estão para além daquelas que desempenha em seu cotidiano. Desse modo, a atividade de brincar contribui para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, ou zonas de desenvolvimento iminente, como preferem alguns autores. Para compreendermos essa zona, recorreremos a Vygotsky (2007) que denomina o desenvolvimento mediado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) afirmando que:

(...) zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Dessa forma, a ZPD, como sinaliza Vygotsky (2007), na relação sujeito-sujeito e sujeito-meio, promove o desenvolvimento do indivíduo, criando uma gama de possibilidades de aprendizagem.

Ademais, o brincar livre é identificado como espaço que oportuniza novas formas de entendimento do real, que por sua vez instaura espaços para o desenvolvimento. Sendo assim, é na brincadeira a criança apreende, ressignifica os padrões de sua cultura de sua sociedade. Ela se relaciona e interage com o meio de acordo com sua realidade e a posição ocupada por ela no espaço social. Ainda é por meio da brincadeira que a criança ultrapassa os limites dados concretamente para a sua atividade.

Tendo como embasamento a concepção de imitação defendida por Vygotsky (2007), podemos considerar que ela assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sobretudo na brincadeira. A criança, no momento da atividade de brincar, não imita meramente o que viu, ela (re)elabora e (re)cria novas possibilidades.

Como é possível observar pelo exposto até aqui, a relevância do brincar, principalmente na educação infantil, justifica-se pela natureza do jogo infantil como um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, e não um recurso pedagógico, um meio de ensino que envolva a brincadeira (BROUGÈRE, 1995; PIAGET, 1978).

Ainda segundo a perspectiva histórico-cultural, trazida por Vygotsky (2007), a brincadeira deve ser compreendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis pela criança, pelo menos no momento. A imaginação começa a fazer parte da consciência da criança na pré-escola, consolidada a partir da ação. Sendo assim, a brincadeira de faz-de-conta é a imaginação em ação. Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta acontece

quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis

podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

Kishimoto (2002) cita a teoria de Froebel, ao sinalizar a

[...] capacidade simbólica da criança criar significações a partir de objetos de seu mundo. Por tais razões, propõe que se utilizem também as peças dos seus dons, em atividades de livre manipulação, para recriação de objetos de seu mundo sensível. Parece que não foi compreendido pelas jardineiras, que preferem o uso dos dons e ocupações na forma convencional, que prevalece na prática pedagógica, com a direção do professor. A ação livre requer adoção do modelo de educação centrado na criança. Certamente a prática educativa vigente no fim do século passado e início deste não referenda ainda esse tipo de orientação (KASHIMOTO, 2002, p. 75).

O trecho supracitado nos leva a refletir acerca da prevalência das atividades dirigidas, na educação infantil, em detrimento das atividades mais livres, como o brincar de faz de conta. Comumente é visto nas instituições de educação infantil um modelo de experiências que equiparam a brincadeira a qualquer atividade lúdica, de entretenimento, ou que promova a diversão.

Como se vê, a importância da brincadeira de faz-de-conta reside em sua condição de uma atividade provedora da representação simbólica para o desenvolvimento da criança. Sob a ótica de Queiroz, Maciel e Branco (2006) no que se refere aos espaços do brincar, esses seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, aqueles cujos significados, que ali transitam, são apropriados por elas de forma específica, que além de desenvolver os processos mentais, indicam a necessidade da metarepresentação, ou seja, a habilidade de entender sua própria mente e a mente das pessoas com as quais interage.

A atividade de brincar, por si só, já é uma ação importante para a constituição da criança como um ser em desenvolvimento. Contudo, quando a atividade de brincar tem qualidade, as experiências vividas na educação infantil contribuem de uma forma muito mais enriquecedora para a formação integral do sujeito. Nesse caso, no âmbito da gestão, já não se pode compreender mais a brincadeira como um mero passatempo, por meio do qual a criança se mantém quieta por algum tempo, e sim como a atividade principal da educação infantil, sendo planejada e executada de forma qualitativa no contexto da etapa na qual se encontra a criança.

Faz-se necessário reafirmar que desde o nascimento a criança brinca, pois sem a brincadeira o cérebro não cria as redes neurais de que precisamos para pensar. Segundo Mello

e Singulani (2014), para estabelecer a relação de certo ou errado, ou seja, sua moral, a criança precisa brincar desde pequenininha. A formação da autodisciplina, segundo a autora,

Acontece a partir dos três anos de idade quando a criança começa a brincar de faz-de-conta e assume papéis em que precisa se comportar conforme as personagens que assume – e que geralmente são pessoas mais velhas e têm um comportamento estável que a criança percebe e imita em suas características mais marcantes (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 39).

Embora os teóricos histórico-culturais definam que brincadeira e faz-de-conta são conceitos distintos, neste estudo, trataremos, para fins didáticos, brincadeira e faz-de-conta como termos correlatos, ao tratarmos da atividade objeto desta pesquisa: o brincar livre no parquinho.

Na idade pré-escolar, foco desta dissertação, surgem necessidades específicas, muito importantes para o desenvolvimento da criança, necessidades essas que as conduzem à brincadeira. São os desejos irrealizáveis que se desenvolvem tanto na esfera intelectual como na esfera afetiva. Para Vygotsky (2007), a composição de situações imaginárias nas brincadeiras decorre da necessidade da criança em estabelecer conexões com a realidade, tornando-se protagonista da situação existente. Segundo este autor, nas crianças na idade pré-escolar é que surge:

[...] uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

A criança, durante a brincadeira, cria situações imaginárias. Ao se imaginar como mãe, professor, médico ou bombeiro, ela assume um papel e cria uma situação em que irá realizar os desejos irrealizáveis, pelo menos no momento. Ao longo das situações imaginárias, regras de comportamento são internalizadas pelas crianças e são ressignificadas por elas. Conseqüentemente, surgem as negociações provenientes dessas situações.

Em outras palavras, as experiências vividas no mundo externo, segundo Mello e Singulani (2014), vão constituindo uma experiência psíquica como reflexo interno. Ao refletirmos teoricamente sobre esse processo, Mello e Singulani (2014, p. 42) afirma que “os objetos da nossa cultura que foram criados ao longo da história têm cada um deles uma

capacidade guardada em si e à medida que a criança aprende a usá-los, aprende a capacidade aí contida”, compreendida como cultura.

Pode-se perceber que é por meio da interação com seus pares que a criança se envolve em processos de negociação, resolução de conflitos, dentre os quais, segundo Queiroz, Maciel e Branco (2006), ocorrem os processos de significação e ressignificação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo-se como sujeito protagonista, novos significados, novas experiências e novos aprendizados.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 103).

Nessa perspectiva é que a brincadeira surge como elemento estruturante da educação infantil, capaz de promover o desenvolvimento, sendo o brincar parte essencial da natureza das crianças, podendo contribuir tanto nos processos que estão em formação, como outros que ainda estão se desenvolvendo.

Segundo Vygotsky (2007), na brincadeira de faz-de-conta, os objetos, brinquedos ou não, podem ser ressignificados. A criança age de forma distinta ao que vê, sua ação, em relação ao objeto, não opera com o significado. O objeto separa-se do seu real sentido. Assim, percebe-se que a criança começa a agir apesar do objeto, independentemente daquilo que vê. Como exemplo, o teórico da perspectiva tratada neste estudo utiliza a vassoura como objeto real e o cavalo como situação imaginária, ou seja, a criança opera com o significado separadamente do objeto. A vassoura nesse caso é apenas o elemento auxiliador do sentido, é na brincadeira que se constitui uma relação entre o território semântico e a situação real. Trata-se de um percurso que se consolida posteriormente, culminando, profunda e sistematicamente, no pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2007).

### 3.2 TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR

Nesta seção, nossa intenção é apresentar o papel da organização dos tempos e espaços para a promoção da brincadeira no âmbito das instituições de educação infantil. A partir da descrição do espaço parque, o esforço neste momento é o de análise da complementaridade

dos conceitos de espaço, lugar, ambiente e território. Para tanto, torna-se necessário distinguir espaço de ambiente. Segundo Frago (2001, p. 78):

não percebemos espaço, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaço. Representação de espaços. Representações de espaço que visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação que é determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar; nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço.

Barbosa (2006) discute que, além das crianças, ou seja, os pares, funcionarem como elementos educadores, assim como a professora, o espaço também funciona como um terceiro educador, na medida em que viabiliza ou compromete as interações entre as crianças, seus pares e adultos.

Já a noção de ambiente, trata-se de um lugar modificado para uma necessidade pontual (BARBOSA, 2006). Neste estudo faremos menção tanto ao espaço quanto aos ambientes pensados, planejados e executados para a educação infantil no contexto da escola lócus da pesquisa.

As pesquisas acerca das relações imediatas entre o ambiente e o desenvolvimento humano não são recentes, contudo, nota-se que, ainda nos dias de hoje, espaços de educação e convivência infantil não são observados nem planejados levando em conta as especificidades da criança. No contexto das instituições de educação infantil, todo o espaço necessita ser pensado e organizado de forma que valorize o que as crianças sentem, pensam e como se comportam nesse espaço, transformando-o em um ambiente propício para as vivências das crianças da educação infantil.

Dentre as funções de um ambiente específico para o público infantil, Carvalho e Rubiano (2000) sinalizam que a organização desses espaços deveria ser estabelecida a partir de cinco funções relacionadas ao desenvolvimento infantil. A primeira delas se refere à promoção da identidade pessoal da criança. A identidade pessoal está ligada diretamente à identidade de lugar. Uma criança, sujeito histórico-cultural, está inserida num determinado espaço, dotado de significados, memórias, peculiaridades organizativas. É crucial que a criança participe da organização desses ambientes para que as experiências sejam acompanhadas de afetividade com o tempo e com o espaço.

No caso da instituição pesquisada, com base nas fotos que integraram o capítulo 2 desta dissertação, observa-se, em relação a essa função, que, em alguns aspectos relacionados



à identidade pessoal das crianças, isso acontece de forma parcial, pois, apesar de ser um espaço bem adequado à faixa etária, não há muitas possibilidades de as crianças executarem ações mais autorais neles, justamente pelo excesso de organização e objetos bem estruturados. Não se pode perder de vista que a identidade pessoal está diretamente ligada à identidade de lugar, uma vez que consiste de cognições e significados acumulados, como pensamentos, memórias, crenças e ideias. Nesse sentido, ainda respaldada em Carvalho e Rubiano (2000), é recomendável que os ambientes institucionais de educação infantil promovam situações de desenvolvimento da identidade, de autoria, de forma a participarem diretamente das decisões de organização do ambiente.

A segunda seria a promoção do desenvolvimento de competência – o desejo por ser satisfatoriamente competente é inerente ao indivíduo, sobretudo na infância. É crucial que a criança desenvolva autonomia, independência e relativo controle sobre o ambiente que lhes são disponibilizados. A oferta de pistas ambientais, espaços e subespaços de encontros devem fazer parte de um ambiente estimulador de brincadeira. Nesse sentido, observa-se na criança a necessidade de se planejar e executar atividades, sendo fatores que contribuem diretamente ao desenvolvimento de múltiplas competências. Com base nos dados e fotos da instituição pesquisada, autonomia, independência e controle sobre os ambientes são aspectos que deixam a desejar. Tanto os brinquedos, como a não disponibilização de objetos que promovam a autoria nas brincadeiras, ao contrário do que o senso comum poderia concluir ao se deparar com o espaço, empobrecem as possibilidades de imaginação e criação das crianças no instante do faz de conta.

Já a terceira, seria a promoção de oportunidades para o crescimento – o crescimento infantil está diretamente atrelado ao desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança, ou seja, seu desenvolvimento é integral e indissociável. Para tanto, os espaços, concebidos como ideais para esta faixa etária do desenvolvimento humano, a fase da pré-escola, precisam contar com elementos que possibilitem que a criança corra, pule, pendure-se, agache, salte, engatinhe, agarre-se e suba, convidando-a a desenvolver diversos movimentos corporais. Além disso, é importante que as crianças sejam estimuladas em seus sentidos. Elementos naturais provedores de diferentes aromas, temperaturas, cores, sons e texturas oferecem às crianças inúmeras possibilidades estimulativas no ambiente. Refletindo a instituição pesquisada, o ambiente da brincadeira livre conta com muitos elementos que promovem oportunidades para o crescimento, contudo, elementos sensoriais que estimulem ainda mais temperaturas, texturas, aromas, ainda são insuficientes. Nota-se que a escola pesquisada se

preocupa demasiadamente com a estética do ambiente do parquinho, intencionalmente ou não, ao passo que é perceptível também a ausência de elementos, citados anteriormente, (naturais provedores de diferentes aromas, temperaturas, cores, sons e texturas), que possibilitam a recriação do espaço.

A quarta função seria a promoção da sensação de segurança e confiança – o sentimento de segurança e confiança também é vital no ambiente da educação infantil. Ambientes que convidem ao toque dão maior sensação de segurança e estimulam a movimento explorador do espaço. Quanto à segurança das crianças da educação infantil, este é um aspecto cuja atenção da escola se redobra. Existe uma preocupação constante, principalmente, na prevenção de acidentes como tombos, escorregões, quedas, dentre outros. Para isso, a gestão da escola não mede esforços em mobilizar pessoas (professores, auxiliares, mediadores) para supervisionarem o momento do parquinho.

Por último, a promoção de oportunidades para o contato social em também, para a privacidade são essenciais. Ou seja, um ambiente que possibilite a formação e interação de pequenos grupos são cruciais em espaços de educação infantil, além, também, de lugares em que a criança possa recolher-se individualmente, longe de seus pares, para possíveis reflexões ou simplesmente privacidade para viver suas frustrações.

Com base na observação do cotidiano do brincar no parque e nas fotos que integram o capítulo 2 deste trabalho, pela amplitude do espaço destinado ao livre brincar, existem elementos e estruturas que oportunizam tanto o contato social (playground de plástico, casinha de alvenaria, tanque de areia e espaços descobertos por todo o parquinho) como a privacidade (degraus espalhados pelo espaço, cômodos na casinha de alvenaria, dentre outros). Estes locais possibilitam que as crianças vivenciem, em parte, sua privacidade. Diariamente pudemos acompanhar crianças sentadas, sozinhas ou não, nos degraus espalhados por todo ambiente do parque.

É necessário pensar o espaço sobretudo como processo pedagógico da educação infantil e não como fator externo às ações dos indivíduos (crianças e educadores/professores). Para isso, é preciso dialogar, a partir da observação do parque da instituição pesquisada, sob a lógica que considera o ambiente um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil, um espaço com significado cultural, marcado pela emoção e pela razão, refletindo sobre um espaço que nunca é somente um lugar (ainda que seja também), mas sobretudo um espaço de relações, significados e produção de conhecimento.

Com base nos aspectos apresentados por Carvalho e Rubiano (2000) e discutidos nos parágrafos anteriores, pudemos perceber que, embora a instituição conte com amplo, arejado, planejado e bem equipado espaço para o brincar, ainda faltam alguns elementos que possibilitem a brincadeira de modo geral. Elementos que estimulem a brincadeira e as interações entre as crianças e as professoras/adultos, as crianças entre si, as crianças e os brinquedos e as crianças e o ambiente.

Dentre os elementos supracitados, cabe ressaltar a importância da oferta de materiais, ausentes no espaço pesquisado, de diferentes naturezas (não só de plástico ou de um só fabricante como podemos observar nos registros de imagem do capítulo 1), tecidos, latas, caixas de papelão, recipientes de plástico, acessórios de caixas e embalagens, fantasias, minhocão, dentre outros.

O brincar ou a brincadeira – concebidos com o mesmo significado neste estudo –, tem sua centralidade nas atividades de crianças da educação infantil. Brincar é repetir, criar e recriar, expressar sua individualidade, explorar a natureza, objetos de seu cotidiano de forma a possibilitar à criança a compreensão e integração à sua cultura e sua história.

Para o brincar não são necessariamente indispensáveis brinquedos – como suporte à brincadeira – industrializados. Para brincar numa instituição de educação infantil é preciso planejamento do espaço físico e das ações intencionais que promovam o brincar de qualidade. A oferta de materiais que possibilitem a construção de brinquedos no espaço externo é um potencializador da imaginação, da criança e das experiências, desafiando a sensorialidade e a criatividade.

De acordo com as sinalizações da pesquisa de Carvalho e Rubiano (2000, p. 116),

a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente por suas interações com os adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas) dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos.

No nosso caso, a pesquisa realizada aponta, com relação ao espaço do parquinho, que ele favorece o desenvolvimento. Entretanto, isso não acontece no espaço observado em primeiro plano, tendo em vista que trata-se de um ambiente com brinquedos de qualidade, pinturas bem conservadas, limpeza e ventilação adequadas. O brincar, como atividade praticada naquele ambiente, poderia promover a brincadeira de alta qualidade, contribuindo assim para a formação integral das crianças. Sobretudo com a inclusão de elementos móveis,

versáteis, não estruturados, de diferentes origens, que procurassem oferecer autonomia às crianças para a exploração dos brinquedos e recriação da cultura lúdica. O excesso de elementos rígidos, brinquedos prontos, altamente estruturados, diferente do que pode parecer em um primeiro momento, pode empobrecer a experiência do brincar, uma formatação adultocêntrica. Para que esse ambiente se torne rico em oportunidades de criação, imaginação e valorizador da autonomia, faltam elementos não estruturados como os mencionados anteriormente (tecidos, latas, potes, argila etc.). Materiais com variedade de usos, com pouca estruturação, possibilitam inúmeras possibilidades de uso. Por exemplo, caixas de papelão transformam-se em trens, carros, casinhas ou berços de bonecas.

Para enriquecer ainda mais o ambiente, seria interessante que as crianças tivessem, em algum momento, contato com água, terra, sementes, plantas, um jardim ou pomar com árvores frutíferas; possibilidades de escalar, subir, saltar, esconder-se tornam-se elementos que, de fato, promovem um brincar de qualidade. Quando o ambiente ofertado para a criança é demasiadamente estruturado, ou seja, altamente estruturado, há o rompimento do processo, que possui importância singular, da criatividade, da imaginação e da criação, o que pode gerar o empobrecimento de todo o contexto do brincar. Toda a trajetória do brincar com materiais não estruturados, como os mencionados anteriormente, proporciona o desenvolvimento das funções cognitivas, além de proporcionar à criança um ambiente que possibilite o desenvolvimento de habilidades somadas às aprendizagens já consolidadas.

Fica evidente que a organização espacial é um dos aspectos do contexto ambiental que exerce influência direta na qualidade das interações e nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Nesse sentido, torna-se indispensável considerar as interações entre os sujeitos, os arranjos espaciais, bem como a organização do mobiliário, objetos e equipamentos no momento de se planejar/idealizar uma área de convivência e desenvolvimento de crianças na etapa da educação infantil.

Após apresentarmos as conclusões às quais foi possível chegar com base na análise dos espaços da instituição, para prosseguirmos em busca da compreensão da prática do brincar na educação infantil da escola em foco, fazemos uma exposição inicial do processo e do percurso da pesquisa em busca dos dados para análise do contexto em questão.

### 3.3 COMPREENDENDO O BRINCAR LIVRE PELA ÓTICA DOS ATORES DO CONTEXTO ESCOLAR

Este estudo encontra-se baseado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, cuja participação dos sujeitos envolvidos na promoção da atividade de brincar, bem como sua participação ativa no processo de criação, interação e autoria da brincadeira, exerce influência direta no papel dessa importante atividade para o desenvolvimento infantil. A pesquisa, dentro do campo das relações sociais, foi desenvolvida por meio de uma metodologia qualitativa. A revisão bibliográfica esteve presente em todas as etapas do trabalho de pesquisa, com vistas a subsidiar a análise dos dados.

### **3.3.1 Instrumentos de pesquisa**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram definidos tendo como objetivo não apenas o registro da ação dos sujeitos no seu campo de trabalho, mas também o de permitir a reflexão, pelo pesquisador, sobre essa ação, mediada pelas concepções teóricas relacionadas à perspectiva histórico-cultural.

O principal instrumento de coleta e produção de dados adotado neste estudo foi o grupo focal, cujo objetivo foi identificar consensos (ou dissensos) acerca do tema deste estudo, qual seja, o brincar como atividade estruturante das experiências da educação infantil.

A escolha por tal procedimento metodológico, o grupo focal, se deu pelo fato de ele ser um instrumento motivador de diálogo entre os sujeitos da pesquisa e desses com sua prática, estimulando a reflexão a partir do movimento reflexivo dos professores diante da prática da ação do brincar na educação infantil (GATTI, 2012). Como destaca Gatti (2012), o grupo focal permite que uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais sejam trazidos à tona, já que proporciona um momento de interação, o que permite a captação de significados que poderiam ser difíceis de manifestar na escolha de outros métodos de pesquisa. Sendo assim, com a adoção dessa ferramenta de pesquisa, impressões, opiniões e sentimentos entre os docentes foram colocados em cena, bem como o confronto entre diferentes perspectivas.

O convite para a participação do grupo focal foi realizado a todos os professores da educação infantil da instituição pesquisada, dentre eles os regentes de turma e os professores de aulas especializadas, como música, ensino religioso, educação física e inglês, além das coordenadoras do segmento no ano de 2019 e a futura coordenadora, do ano de 2020.

Contudo, no dia da realização do grupo focal, em função da data de realização, alguns convidados não puderam estar presentes. Nesse dia participaram da reunião todas as

professoras regentes da educação infantil, a professora de ensino religioso, totalizando dez educadoras da primeira infância. Estavam presentes também a coordenadora que atuou na instituição em 2019 e a atual coordenadora, do ano de 2020. Além das convidadas, estava presente, também, uma auxiliar de pesquisa (observadora), que é estudante do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e atual bolsista do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias e Educação (Linfe), que tinha a função de registrar e, posteriormente, transcrever a gravação feita no momento de realização do grupo focal, todos os detalhes da reunião que poderiam escapar à pesquisadora, uma vez que a função desta última era mediar a discussão.

Como elemento disparador do grupo focal, foram exibidas pequenas videografações realizadas durante um período de observação no momento do parquinho das turmas de 5 anos (segundo período) da escola em questão. A partir desse instrumento metodológico, cujo papel era a reflexão e análise do tempo e do espaço do brincar, investigados neste trabalho, os debates foram iniciados.

No que se refere ao uso da videografação, segundo Jobim e Souza (2003) é uma ferramenta interessante, visto que

[...] o uso da videografação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual o pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual. Podemos com isso refletir sobre o estranhamento que o uso do vídeo permite um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 91).

As videografações aconteceram num único dia, durante todo o período de brincadeira de três turmas juntas no parquinho, que é de aproximadamente 40 minutos. Os cortes realizados foram apenas os destinados à mudança de localização do equipamento utilizado. O intuito era a captação de diferentes momentos, interações entre as crianças nos espaços por elas apropriados, priorizando a espontaneidade das crianças quando elas não se davam conta da realização da filmagem. Os trechos utilizados para motivação do debate no grupo focal foram escolhidos de forma aleatória, em diferentes posições e com diferentes grupos de crianças interagindo em diferentes pontos do parque.

A partir da apresentação do vídeo, iniciou-se a discussão com o grupo de professoras, com ciência e autorização da direção da escola, assim como da coordenação do referido

segmento. As professoras foram convidadas pessoalmente ou via rede social pela própria pesquisadora e autorizaram formalmente os procedimentos da pesquisa por meio do termo de consentimento, anexo a esta dissertação, devidamente assinado pelas partes envolvidas.

O grupo focal aconteceu no dia 12 de dezembro de 2019, em uma das salas da educação infantil da escola em questão. A reunião teve a duração de 01h14min14s. As professoras e coordenadoras sentaram-se em círculo. Como todas as convidadas se conheciam, apresentaram-se com nome, idade, formação e tempo de atuação na educação infantil, apenas como formalidade, com o intuito de facilitar a identificação das participantes pela observadora e também transcritora no momento de análise do material produzido no campo de pesquisa. Inicialmente, as participantes assistiram aos trechos da videogravação e, em seguida, foram incentivadas a dizer o que pensavam, de forma geral, sobre o tempo livre destinado ao brincar no parquinho. As análises das discussões havidas durante o grupo focal serão apresentadas nos próximos tópicos deste capítulo.

### 3.4 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO CONTEXTO

O foco central do grupo focal foi a percepção das participantes sobre os tempos e espaços do brincar: como elas compreendem e avaliam este tempo e espaço e sua importância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil? Compreender essas percepções é uma condição fundamental para que seja possível propor uma ação que vise a melhor qualificação desse tempo/espaço no âmbito da instituição pesquisada, uma vez que esse é o objetivo final da presente dissertação.

Em um primeiro momento, ao serem convidadas a participar da pesquisa, algumas professoras rejeitaram a possibilidade da videogravação durante as discussões. Contudo, após o consentimento das coordenadoras da educação infantil, bem como da direção da escola, na realização do grupo focal, a aceitação aconteceu de maneira mais tranquila, como se fosse um dos momentos do próprio planejamento escolar, que acontece justamente nas semanas finais do mês de dezembro.

No princípio da tarde em que aconteceu o grupo focal, as discussões se deram, a meu ver, com certo desconforto e insegurança por parte das pessoas que ali estavam. Tal percepção se dá face ao movimento inicial do grupo, ora por hesitação das participantes em manifestarem seus posicionamentos, ora por seus depoimentos, de certo modo, imprecisos. Um dos fatores que podem ter ocasionado esse movimento das participantes, necessário de ser

retomado, foi a presença das coordenadoras no grupo, que, apesar de trabalharem próximas às professoras, são, de certa forma, Figuras que exercem alguma intimidação, sobretudo no momento das falas.

As participações orais se deram baseadas em respostas plausíveis face aos propósitos pedagógicos da escola, lócus da pesquisa, no que diz respeito à concepção de infância adotada pela proposta pedagógica para a educação infantil da instituição, ou seja, as professoras estruturaram suas falas considerando, em geral, o que seria aceitável, face aos princípios que fundamentam o trabalho pedagógico na escola. Isso se fez presente tanto nas falas das profissionais com mais experiência quanto nos posicionamentos das professoras recentemente contratadas pela instituição. Em alguns momentos, pareciam querer agradar umas às outras, concordando, elogiando, enfim, procurando criar um ambiente de consensos acerca do tema do brincar na primeira infância.

Todavia, com o decorrer das discussões e face aos direcionamentos por mim mediados, as participantes foram ficando mais à vontade para apresentar suas concepções pessoais que, de certa forma, estão alinhadas aos princípios advindos de suas formações iniciais na área da educação. Com o passar do tempo, e com as falas das professoras e coordenadoras, o ambiente foi ficando mais leve e natural, aproximando-se a um debate pedagógico sobre o brincar no parquinho.

Além de um recurso metodológico para permitir que as percepções das docentes se manifestassem e fossem postas em diálogo, o grupo focal se configurou como uma situação de produção de linguagem, na qual os sujeitos direcionavam suas falas à pesquisadora, mas também aos demais participantes do grupo.

Segundo Bakhtin (2003), a palavra se dirige a alguém, com alguma intenção. Face a essa afirmação, é possível refletir que as professoras e coordenadoras escolhidas como sujeitos da pesquisa direcionam suas falas com uma atitude responsiva, tanto à pesquisadora quanto aos seus pares, durante todas as discussões do grupo focal. Seus olhares e falas, em geral consensuais, acerca do momento escolhido como objeto de pesquisa (o parque da escola pesquisada) demonstraram certa cumplicidade com as ações realizadas na instituição.

Para análise dos dados obtidos no grupo focal, optamos pelo movimento de cotejar as falas das participantes ao que dizem os teóricos da perspectiva histórico-cultural com os quais escolhi dialogar, traçando um paralelo ao que dizem os documentos oficiais que orientam as práticas de educação e cuidados nas instituições de educação infantil, além de procurar



compreender o que dizem as profissionais que efetivamente fazem a educação infantil na escola.

É de fundamental importância dizer que, para análise dos dados, tomei os enunciados das professoras como portadores de sentido, buscando compreender como esses sentidos dialogam com aqueles presentes na literatura sobre a temática do brincar e a documentação oficial que regulamenta a educação infantil, como a BNCC e as DCN.

Realizar esse cotejamento se fez necessário uma vez que a proposição de um Plano de Ação Educacional, que se apresenta como objeto do capítulo 4, precisa dialogar com esses sentidos: tanto aqueles produzidos pelas docentes, pois são elas as protagonistas do fazer pedagógico na educação infantil, como aqueles presentes na literaturas sobre o tema estudado e, sobretudo, na documentação que orienta e normatiza o segmento, já que eles são fruto de incontáveis pesquisas sobre o brincar e de negociações entre especialistas e profissionais que atuam na etapa, o que os torna referências essenciais para qualificar os tempos e espaços do brincar na instituição.

Para iniciarmos a análise, elegi como eixos condutores para a compreensão dos tempos e espaços do brincar, objetivo central deste estudo, três categorias: (1) a concepção do brincar; (2) o papel do faz-de-conta; (3) e a importância dos tempos e espaços do brincar. A abordagem dessas categorias se dará a partir da percepção da pesquisadora acerca das falas dos participantes do grupo focal, ancorada na literatura que sustenta esta dissertação.

### 3.4.1 Concepção do Brincar

A questão disparadora, apesar de poder ser enquadrada na terceira categoria de análise, traz elementos para esta primeira, que foi abordada no grupo a partir da pergunta: “o que vocês pensam sobre esse tempo livre que as crianças têm para brincar?”

Dentre olhares atenciosos e hesitações em iniciar as primeiras participações, o primeiro enunciado produzido por uma das participantes foi:

*Eu fiquei <sup>1</sup> pensando, realmente nessa liberdade das crianças. É, o brincar traz uma... Promove a criação, o aprendizado. O brincar na educação infantil, bem como nas outras etapas da vida, é algo assim, imprescindível. É no convívio da brincadeira que a gente percebe o relacionamento com as crianças, tanto com o espaço, como com os colegas, o quanto é... Em questão do... da liderança, do criar. O movimento da vida, ele acontece no espaço da vida. Ele é um lugar assim, privilegiado se ele fala, E quando fala*

---

<sup>1</sup> As falas das docentes serão apresentadas em itálico, de modo a diferenciá-las das citações teóricas.

*a criança vai se fortalecer em outros aspectos (P6<sup>2</sup>- grupo focal do dia 12/12/20219).*

Após essa primeira fala, responsável por disparar as discussões, as professoras se entreolharam, demonstrando consenso e concordância de opiniões, o que foi possível perceber por seus olhares e movimentos corporais. Essa fala provocou conforto e consenso entre as participantes, que demonstraram partilhar de uma mesma visão do brincar. O brincar, frequentemente lembrado pelos adultos, sobretudo pelos profissionais desse segmento, é compreendido como um período de grande aprendizado, interação, descontração, imaginação e descoberta, o que, com certeza, influencia nas atitudes e comportamentos ao longo da vida.

Quando P6 trata da brincadeira livre como movimento da vida, espaço da vida, ela se refere à atividade de brincar como mola propulsora do desenvolvimento humano, já que o processo de formação de todo e qualquer indivíduo se dá a partir da apropriação da cultura incorporando-a a seu próprio ser. Nesse sentido é que os processos de apropriação e objetivação por meio da brincadeira se materializam em conhecimentos, habilidades que possibilitam à criança adentrar no universo sociocultural, além de desenvolver suas faculdades psíquicas humanas. Observa-se que a intervenção da professora se deu muito mais no sentido de apresentar uma percepção genérica do brincar, ancorada na teoria a qual a professora teve acesso em sua formação, do que no sentido de apresentar uma percepção do brincar na instituição, como sugeria a pergunta. Esse modo de iniciar a discussão revela uma postura cautelosa da professora, que, de certo modo, evita tratar da instituição, o que poderia gerar polêmicas, abordando o brincar de um ponto de vista mais conceitual, buscando consensos. Ela cita, inclusive, aspectos da formação do indivíduo cujo desenvolvimento de habilidades e comportamentos acontece por meio da atividade de brincar.

Podemos analisar, ainda na fala de P6, que mesmo sem citar a brincadeira como atividade principal da infância, a professora trata do assunto mostrando certa clareza com relação à importância e dominância de tal atividade para o desenvolvimento da criança.

Iluminada pela teoria de Leontiev (1998), pudemos perceber que a professora analisa o brincar como característico de um estágio do desenvolvimento da criança, atividade capaz de proporcionar e governar as mudanças nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança.

---

<sup>2</sup> Para fins de apresentação das falas das professoras adotou-se a estratégias de numerá-las de acordo com a disposição em que estavam assentadas por opção aleatória, em círculo, com o objetivo de voltarem seus olhares umas para as outras. Como foram 10 participantes, elas foram numeradas em P1, P2, P3 ... até P10.

Na sequência das participações orais, a fala de uma das professoras, transcrita no trecho a seguir, parece continuar atuando na direção de criar um consenso acerca da importância do brincar nessa faixa etária da educação. Nesse sentido, Para P3 nos traz:

*O brincar, pra mim, também vejo como pra todas nós, né, algo muito importante. É um processo de humanização onde as crianças, como P6 falou, criam é... criam também vínculos, né, mais duradouros. Relacionamentos também, aprendem a se relacionarem com outras crianças, a julgarem, a argumentarem. Eu acho que é um processo indispensável pra educação e pra formação mesmo humana de uma criança de (...) até adolescente, até adulto, né, até chegar (risos) (P3 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Nesse enunciado, a professora demonstra reconhecer a importância da atividade de brincar na vida das crianças da educação infantil como forma de desenvolvimento de diversas habilidades que se perpetuam até a vida adulta. Embora a palavra “interação” não tenha sido dita, ela estabelece relação com esse conceito quando fala em humanização, em vínculos, em relacionamentos. Pode-se perceber que o sentido de interação está presente ainda quando a docente cita o aprendizado, o desenvolvimento da criança face ao seu relacionamento com outros indivíduos, sobretudo quando a professora afirma o brincar como processo indispensável para a educação e para a vida.

P3 traz à tona, em seu enunciado, o relacionamento entre as crianças, que, para a teoria histórico-cultural, é o cerne para a compreensão do desenvolvimento infantil por meio da relação com o outro na atividade social, que no caso deste estudo se constitui na atividade de brincar. Entretanto, assim como a fala de P6, a fala de P3 aponta para considerações genéricas sobre o brincar, sem abordar o contexto específico da instituição, o que sugeria a pergunta que disparou os debates.

Para compreendermos as orientações gerais para a educação infantil na prática das instituições, quando retornamos às Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, observamos que o seu foco reside nas interações, promovidas pela brincadeira, como eixo estruturante do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Nesse sentido, as falas das docentes se alinham a essa concepção.

Torna-se importante assumir que, neste trabalho, trato das interações promovidas pela brincadeira como um único eixo, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elejam as brincadeiras e interações como os eixos complementares e

indissociáveis, que devem orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, isso parece estar presente no modo como a professora entende o papel do brincar na educação infantil. Também no texto da BNCC, percebemos que a interação, no instante da brincadeira ou na atividade de brincar, caracteriza o cotidiano da infância, sendo provedora de inúmeras aprendizagens e potente para o desenvolvimento das crianças de forma integral (BRASIL, 2017).

Durante as falas das participantes do grupo focal, foi notória a referência à brincadeira como possibilidade de identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções, indo, exatamente, ao encontro dos textos oficiais de orientação para a educação infantil.

Para o teórico base deste estudo, Vygotsky (1998), o brincar trata-se de

um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: o primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 2007, p. 75).

Portanto, para Vygotsky, durante todo o desenvolvimento da criança, o que ela internaliza em seus relacionamentos, em suas interações (com os pares, com os adultos e com o meio) passam a constituí-la como sujeito.

No que se diz respeito à interação promovida pela brincadeira como elemento basilar, recorremos a Kishimoto (2010), que apresenta que o brincar para a criança como a atividade principal das experiências na educação infantil, pois possibilita a tomada de decisões, expressão de sentimentos, valores e identidade por meio de diferentes linguagens.

Uma das professoras participantes, P5, apresenta, em seu discurso, assim como os documentos oficiais que orientam a educação infantil, que o processo de construção de conhecimento por meio da socialização na brincadeira é elemento importante no dia a dia das crianças, sinalizando, também, o processo de imitação como forma de elaboração de seu conteúdo interno, ou seja, sua identidade.

*E com tudo isso, todo o processo de socialização... o processo de construção é... existem questões que são muito importantes nesse brincar porque a criança não consegue fazer de outra forma, né. É a forma que ela... então dentro do brincar tem a imitação, né, a criança, quando ela imita ou o professor, o pai ou a mãe ela tá junto com isso elaborando um conteúdo interno e isso é fundante porque a gente tem a fonte da linguagem a gente*

*tem a linguagem mais amada e a gente tem mais habilidade pra usar a linguagem (P5- grupo focal do dia 12/12/2019).*

Neste enunciado, podemos perceber que P5 tem a compreensão de que a criança se desenvolve pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo com os adultos e com o mundo no qual está inserida, em uma perspectiva sócio-histórica. Nessa experiência, é por meio da brincadeira, concebida como uma atividade realizada em contextos sociais e culturais, que a criança recria a realidade, inserindo-se no mundo sociocultural dos adultos que a cercam.

Quando P5 diz que *“a criança não consegue fazer de outra forma”*, ela se refere justamente à centralidade da brincadeira enquanto provedora das respostas de assimilação cultural do mundo. O denominado *“conteúdo interno”* pela professora nada mais é do que a apreensão dos significados do mundo adulto no qual ela está inserida.

O brincar é visto pelas professoras e coordenadoras de um modo, de certa forma, consensual, percebido por meio de respostas ainda que não verbais, por suas fisionomias de concordância e balançar de cabeças, como fruto das relações interindividuais, ou seja, aprendidas cultural e socialmente. P5 ainda completa, posicionando-se acerca importância da promoção do espaço para o brincar dizendo que *“A criança, ela... isso que a gente chama de linguagem, ela faz brincando, então se a gente não deixa a criança brincar com a mente, a gente também não permite que ela faça elaborações que são dela” (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Até este momento da discussão, tanto P5 como as demais professoras tratam do brincar de forma mais genérica, ou seja, trazendo para o contexto do grupo algumas poucas sinalizações que nos permitem compreender que o grupo tem ciência da importância e da centralidade do brincar nas turmas de educação infantil.

Dessa forma, observa-se que a fala das professoras durante o grupo focal foram demonstrando alinhamento à concepção do brincar estabelecida nos documentos oficiais como as DCNEI, quando define, em seu art. 4º, que é nas interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia, constrói sua identidade pessoal, coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.

Uma das professoras também coloca em tela as habilidades motoras da criança, frisando a predominância desse ponto em alguns momentos e noutros a necessidade de se brincar sozinho quando afirma que *“a gente percebe isso, por exemplo, nesse momento no*

*parquinho, é... a necessidade de correr mais, de uma ação motora maior, é... Outros que brincam só sozinhos. Não é?” (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Esse foi um outro ponto de convergência entre as educadoras, já que praticamente todas reconhecem a importância e a necessidade da ação de brincar num espaço amplo, que possibilite o correr, explorar, extravasar as energias como elemento fundamental para o bom funcionamento e condução das atividades pedagógicas em sala. É possível percebermos que o espaço da instituição – como foi possível perceber por meio das fotos, da análise desse espaço, e também apoiados pelas considerações de Carvalho e Rubiano (2000) – favorece essa ação. O brincar foi tratado como uma atividade indispensável para o processo de desenvolvimento infantil pelo conjunto das profissionais ouvidas neste grupo focal.

Quando P5 considera o tempo/espaço do parquinho como capaz de promover uma maior expansão motora, podemos analisar essa como uma dimensão específica – a dimensão motora – no que diz respeito à formação do indivíduo. Esse raciocínio vai ao encontro do que nos dizem os documentos oficiais como as DNCEI, que tratam do ser humano de forma não segmentada. Vygotsky, teórico basilar adotado neste estudo, propõe uma visão do desenvolvimento humano que destaca o seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais.

Em outro momento, a professora faz menção à brincadeira livre no parquinho, cujo conceito neste trabalho faz referência à atividade de brincar como forma de observação, análise e avaliação das crianças nessa faixa etária, quando expõe que

*A brincadeira ela traz pra gente uma quantidade de material de avaliação, de observação que, penso eu, nenhuma outra possibilidade é... dá conta disso. Se a gente tiver, né, esse olhar, né, de perceber o que a criança está fazendo, o jeito que ela fala, como que ela (...), os conflitos que aparecem e a reação da criança diante daquele conflito, não teria como ser de outra forma (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Essa fala demonstra que, para a professora, o brincar livre da criança no parquinho é um momento a ser tratado como um instrumento para observarmos a crianças em diversos aspectos. Desse modo, a intencionalidade da ação educativa, presente nos documentos oficiais, se faz presente não num direcionamento do brincar da criança pelo professor, mas na apropriação que a professora faz desses momentos para subsidiar sua ação pedagógica.

Nisto reside a intencionalidade: o professor debruça sobre os sentidos que o brincar produz com intenção, com o objetivo de orientar sua prática pedagógica a partir de uma maior compreensão do modo como as crianças se expressam sobre o mundo ao brincar.

No que diz respeito a avaliação na educação infantil, Micarello (2010, p. 11) diz que:

À medida que as crianças crescem e desenvolvem outras formas de linguagem, a brincadeira se torna sua forma privilegiada de relação com o mundo. Atividades que inicialmente tinham um caráter meramente imitativo das ações dos adultos vão se transformando em brincadeiras de faz-de-conta, motivadas por enredos que as crianças criam e expandem progressivamente, desenvolvendo sua imaginação criativa e formas peculiares de elaborar as situações de seu cotidiano.

Ao tratar da avaliação na educação infantil, Micarello (2010, p. 12), respaldada em Vygotsky (2007), sinaliza que ao brincar, “a criança passa a operar no plano dos significados, libertando-se de restrições que a situação imediata lhe impõe. Essa liberdade permite o alcance de novos patamares em seus processos de aprendizagem, que impulsionam o desenvolvimento infantil,” residindo aí um rico material avaliativo utilizado pelas professoras.

Os enunciados trazidos pelas professoras evidenciam que a concepção que elas têm do brincar está bem ajustada àquela dos documentos oficiais e alinham-se aos pressupostos trazidos tanto pelas DCNEI como pela BNCC, que considera que na educação infantil,

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultura (BRASIL, 2017, p. 40).

Sendo assim, conforme nos orienta o documento supracitado, as atividades na educação infantil devem se ocupar em promover tempos/espacos de qualidade para a interação entre as crianças, no intuito de assegurar-lhes os direitos dessa fase cujos objetivos centrais são atingidos na concretude das experiências vivenciadas e não em materiais prontos encadernados que trazem, em si, como intuito o “cumprimento” da legislação vigente. O grupo de professoras da instituição demonstra apropriação desses aspectos no modo como organizam seu discurso sobre o brincar, embora não evidenciem como mobilizam essa apropriação conceitual para pensar o contexto em que atuam.

### 3.5.2 O papel do faz-de-conta na educação infantil

Na busca por compreender como o processo de faz-de-conta na educação infantil acontece na instituição pesquisada e qual a sua importância nessa fase, na perspectiva das professoras, nosso exercício é o de análise dos enunciados das discussões entre as professoras da referida escola a partir da questão disparadora citada anteriormente. O esforço se concentra em compreender o que as professoras dizem sobre o brincar naquele contexto da escola, sobre o que elas viram na gravação acerca da realização dos desejos não realizáveis, enfim sobre o jogo de papéis.

O brinquedo, ou o brincar, conforme podemos identificar na afirmação de Vygotsky (2007), é um recurso utilizado pelas crianças dessa faixa etária como, segundo Santos (2010, p. 74), “objetos mediadores dos jogos e brincadeiras”, que possibilitam que as crianças reinventem a realidade, “despertando curiosidade, e desejo de aprender e apreender o mundo”.

Esse processo pode ser entendido como uma meta representação, que não necessita obrigatoriamente do compromisso com referência à verdade, como apresentado por P2, quando se refere às pétalas de flores se transformando em comidinha.

*É, o espaço da casinha. Mas eu tô dizendo assim, nas outras coisas que tá, que estão ali e nem são só os brinquedos, mas a gente vê o quanto é importante eles construírem, né, com outras coisas. São as pétalas das flores que caem, que viram brinquedos, que eles vão arrumar as panelinhas, que fazem comidinhas. Então, assim, na idade de três e quatro anos é um hábito. Eles sobem, escorregam, mas a socialização deles tá, né, é isso que a P7 falou, da construção desses brinquedos, dessas brincadeiras... (P2 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Com base na fala de P2, podemos verificar a compreensão da dimensão do faz-de-conta como elemento fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Esse é um processo de desenvolvimento das funções superiores. Segundo Santos (2010), essas significações atribuídas aos brinquedos, ainda que não estruturados, são ressignificados e utilizados como subsídio para as brincadeiras de faz de conta e ao contexto social imediato. Ainda em relação ao brinquedo, segundo Vygotsky (2007, p. 116),

a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição de atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da



primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

No enunciado a seguir, podemos identificar a desvinculação entre o brinquedo e sua funcionalidade real, a capacidade que as crianças têm de operar com os significados separadamente dos objetos. A professora trata o brinquedo como um elemento capaz de possibilitar uma utilização ampliada, para além de sua funcionalidade real, como nos ensina Vygotsky (2007). Nesse caso, ela cita o escorregador que, tecnicamente, teria a função de servir de brinquedo para o deslizamento de uma criança, mas que nesse contexto de brincadeira a criança deu um novo sentido a ele, o de castelo, fortaleza, esconderijo a ser utilizado para uma outra finalidade, ao dizer que *“Eu acho que a transformação do espaço. No segundo período, como a gente fica circulando no parquinho, o que a gente percebe muito? O escorregador, ele vira uma fortaleza. Então eles fazem uma brincadeira usando isso, eles dão uma outra função pra aquilo”* (P9 - grupo focal do dia 12/12/2019).

Neste caso, o brinquedo “escorregador” possibilitou, por meio da imaginação das crianças, uma representação de uma realidade múltipla de sentidos em que as regras de utilização dão espaço para sua reformulação durante a brincadeira. Essa ação também pode ser respaldada em Vygotsky (1932/1998, p. 132 *apud* SANTOS, 2010, p. 84), quando diz que

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; além disso, ela quer e realiza seus desejos permitindo que as categorias básicas da realidade passem através da experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

Além de citar o escorregador, P9 ainda trouxe outros elementos do parquinho que também passaram por ressignificação de sentido por parte das crianças, ou seja, houve a reapropriação dos objetos físicos, ao brincarem: *“outra coisa, por exemplo, uma espécie de encaixe, que eles viviam fazendo de (bola) não era (bola). Eles vão, e os galinhos também, eles vão dando funcionalidade”* (P9 - grupo focal do dia 12/12/2019).

Os objetos aos quais a professora faz menção são grandes blocos de encaixe que, vez ou outra, fazem o papel de bola e galhos de árvore, que se transformam nos mais variados brinquedos. Eu mesma já me deparei com crianças que juntavam os galinhos que futuramente seriam ração para alimentar os animais – isso segundo a interpretação das próprias crianças durante a brincadeira. Os galhos também já foram vistos sendo espadas, talheres, alimentos a serem preparados no fogão de lenha da casinha do parque. Enfim, para

as crianças, é notória e ilimitada a variedade de sentidos e significados atribuídos a quaisquer dos objetos, brinquedos ou não, encontrados no parque.

De acordo com Queiroz (2006, p. 176), é nesse processo que a criança desenvolve a capacidade de entender sua própria mente e a dos outros, quando afirma que

O faz-de-conta social implica em negociação; para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário a brincadeira não ocorrerá em grupo. Sendo assim as transformações realizadas sobre os objetos precisam ser acompanhadas pelos parceiros e, para fazer parte da brincadeira, deve haver a aceitação dos papéis e/ou formas de negociação (QUEIROZ, 2006, p. 176).

Essa citação do autor nos permite compreender a concepção das professoras, por meio da fala de P9, que faz menção aos combinados realizados entre as crianças durante a brincadeira

*E tinha toda uma história mesmo, assim, principalmente quando era dia de brinquedo<sup>3</sup>, que eles levavam os brinquedos pro parquinho, eram outros elementos que eles acrescentavam, que eles realmente criavam histórias. E assim, no vídeo (...) eles criavam pique, por exemplo, pique-cola, pra descolar o outro tinha que passar por debaixo da perna do outro. Umas coisas que, assim, eles criavam. Então, assim, eu acho que o brincar, essa capacidade criativa, essa capacidade de dar funcionalidade, ter um outro olhar para as coisas, a capacidade de criar mesmo (P9 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

P9 faz referência ao vídeo gravado por mim, pesquisadora, para fins deste estudo, demonstrando a relevância de realizar esse tipo de observação. Ela cita elementos como os brinquedos trazidos de casa pelas crianças como instrumentos enriquecedores da criação e do faz-de-conta. Segundo a professora, as crianças não se limitam a brincarem apenas com os elementos do parquinho, nem apenas com brincadeiras com regras pré-determinadas. As crianças reconstróem e ressignificam suas ações a partir das múltiplas interações no instante da brincadeira.

Os enunciados produzidos pelas professoras são dotados de sentido e de uma riqueza de significações, contudo, se esquivam de debates mais profundos. Elas demonstram compreender que a brincadeira faz parte da cultura das crianças, elemento base do desenvolvimento humano nessa fase da educação infantil, percebendo a importância do tempo/espaço do brincar no parquinho, bem como as interações que lá acontecem.

---

<sup>3</sup> Dia do brinquedo é um dia da semana, definido pela equipe, para que as crianças levem para a escola um brinquedo pessoal.

O fato de ter realizado as gravações dos momentos em que as crianças estavam brincando e interagindo no parquinho e apresentado esse vídeo às professoras, possibilitou que elas refletissem sobre esse momento e percebessem uma série de aspectos importantes sobre as interações entre as crianças e os modos como elas se apropriam dos espaços e dos materiais para criar enredos e “fazer de conta”, estimulando a imaginação criativa e a fantasia delas.

Essas falas parecem indicar a importância de se fazer registros desses momentos das crianças no parque e promover discussões entre as professoras e coordenadora. Isso porque esses registros são uma fonte importante para que as professoras possam compreender melhor o que as crianças fazem enquanto brincam, como estão lidando com a realidade e, conseqüentemente, aprendendo. Isso é fundamental para que possam organizar seu planejamento escolar na intenção de qualificar esse momento da brincadeira no parquinho, que é um dos mais importantes direitos das crianças da educação infantil.

### **3.5.2 A importância do tempo e do espaço do brincar**

Ao utilizarmos como eixo de análise o tempo e espaço do brincar livre, no caso deste estudo, focalizamos o tempo/espaço do parquinho. Precisamos retomar que nesse momento as crianças escolhem com quem brincar e como vão brincar, sem a interferência dos adultos presentes nesse espaço. Seguindo a linha de raciocínio proposta pela pergunta inicial, a partir dos vídeos exibidos, durante a discussão acerca do parquinho, P5 defende a importância desse tempo/espaço no ambiente escolar, ao afirmar que:

*Se a gente não dá esse espaço é... de brincar livre, não sei como que faz. Não sei, o prejuízo é interno para cada criança pra aprender e... pra dar conta de todo um resto. Então a gente percebe que quando a gente não deixa a criança brincar, ela brinca mesmo assim. Ela pega isso aqui, ela pega um papel, ela faz um bondinho e faz isso na missa (...). A criança faz isso o tempo todo porque é uma necessidade não é só um gostar, né, mas há uma necessidade (...). Então, eu penso que o espaço do parque, principalmente, ele é um grande laboratório de observação pra gente poder entender e questionar... São muitas coisas que as crianças trazem pra gente ali que são tão... ficam na mente (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

A fala de P5 vai ao encontro do pensamento de Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 172), que evidencia que a “brincadeira” é de fundamental importância para o

desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados”, permitindo que vivencie o lúdico ao passo que descobre a si mesma.

Ao denominar o tempo/espaço do brincar como um “*laboratório de observação*” a professora, sob nossa análise iluminada pela perspectiva histórico cultural, demonstra, por meio de seu enunciado, a compreensão de que brincar é preciso. É por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social, promovendo, assim, a oportunidade de o professor – responsável pela observação atenta e pelo planejamento do trabalho com as crianças da educação infantil – possa mediar a relação das crianças com o tempo/espaço do brincar. Mediação essa por meio da qual, pela intencionalidade da ação, a professora se preocupa e se envolve com o desenvolvimento (aprendizagem) das crianças.

Assim sendo, a professora em destaque, respaldada pela consonância entre o grupo, compreende que brincadeira na educação infantil não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção, mas, materializa-se no olhar atento intencional do professor durante a atividade. A fala de P5 vai ao encontro do pensamento de Kishimoto (2003), que evidencia a brincadeira como uma atividade importante para o desenvolvimento infantil uma vez que, por meio dela, a criança tem a possibilidade de redefinir, transformar e produzir novos significados, permitindo que vivencie o lúdico ao mesmo tempo em que descobre a si mesma.

Além das perspectivas do brincar no parquinho como atividade possibilitadora do desenvolvimento de habilidades, nesse trecho da fala de P5, vemos também a possibilidade de “lidar” com o outro, seja na interação ou nos conflitos proporcionados por essa interação.

*E é no brincar também que ela vai cada vez lidar com o outro. Então a capacidade de lidar com o outro, ética, é importante e é algo que é bem profundo mesmo, né. Eu entender que o mundo não sou eu, que o mundo sou eu e os outros é... né... o campo do brincar é isso pra criança, né. Então às vezes as pessoas acham que as crianças brincam demais isso e como se tivesse perdendo tempo (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

P5 retoma um dos consensos anteriores, concluindo esse pensamento com a negação de “perda de tempo” atribuída à atividade de brincar na educação infantil, evidenciando novamente a importância do tempo do brincar livre no parquinho. Contudo, é relevante mencionar que, em momento algum, nenhum dos participantes do grupo questionou o excesso ou desperdício de tempo proposto para a brincadeira no parque.

Já P7 faz um percurso da brincadeira desde o nascimento da criança, com os processos imitativos e de interação com a família e com o ambiente, quando elabora que

*A brincadeira, ela começa é... eu entendo pra criança como algo que ela faz desde já ela começa bebezinha já a se movimentar, né. Então ela já começa já a descobrir o corpo e ali ela já começa a perceber que ela... descobrindo a mão, ela abrindo com a mão, descobrindo o pé, ela abrindo com o pé. A partir da relação com quem cuida, ela já começa a perceber... até na hora que a pessoa brinca o tom de voz, né, brinca na hora de dar o banho, brinca na hora de trocar uma fralda. Então, a partir dali, ela vai abrindo um universo dela para descobrir o mundo, né, quando ela começa a descobrir que existe algo além dela, fora dela, que isso pode ser uma coisa legal, né, pode ser uma coisa prazerosa. E muito da brincadeira, eu percebo que a criança faz a partir do que ela vivencia, das experiências que ela começa a ter e aí depois ela começa também a criar (P7 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Neste fragmento, P7 nos apresenta a oportunidade que a criança tem, por meio das interações com outras crianças, de ampliar seu conhecimento. Isso é o que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal, que possibilita às crianças aprendizagens significativas, que se configuram, segundo Santos (2010, p. 88), “como atividade propiciadora de aprendizado e, por conseguinte, impulsionadora do desenvolvimento da criança”, uma vez que o brincar traz à tona ricas possibilidades de desenvolvimento, que são percebidas não só na relação da criança com o objeto, nesse caso o brinquedo, como principalmente em sua relação com os outros: crianças, adultos e o meio na qual ela está inserida.

P7, ainda na intenção de descrever como acontece o percurso da interação entre as crianças por meio da brincadeira, como forma de ampliação de sua concepção acerca do desenvolvimento infantil nessa fase, conclui que, no desenvolvimento das crianças, é fundamental percorrer a trajetória pautada na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é compreendida pela docente como a distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha e as atividades cuja proposta é possível realizar na interação com seus pares e com o ambiente. Trazendo em sua fala que

*(...) primeiro, percebe aquilo que vai acontecendo no entorno dela, no contexto mais próximo e depois ela começa a ampliar isso pra coisas que ela vai criando e ela começa fazendo, mas com o início num mundo mais particular. Vejo um pouco dessa forma, e a necessidade realmente de ter esses momentos mais livres, onde ela possa ter essa interação com outros, observar, porque muitas vezes a criança que não brinca, ela tá elaborando ali a partir da observação. É.. uma menininha que estava ali descendo do escorregador, não sei como ela chama... que tava com um arquinho... Teve um momento*

*que ela desceu do escorregador e parecia que ela estava falando com alguém, tava conversando, tava falando...” (P7 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Nesse momento, P7 trata da fala egocêntrica por meio da qual, segundo Morais e Sasso (2016, p. 190),

(...) a criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta, não se dirigindo a ninguém (monólogo); ou fala sem conseguir fazer-se escutar pelos interlocutores, porque não se volta realmente a eles, visto que, na verdade, não se dirige a ninguém – tanto faz que o interlocutor compreenda ou não, mas se supõe escutada e isso é tudo o que deseja–, ou apenas fala alto para si mesma diante dos outros (monólogo a dois ou coletivo).

Dessa forma, podemos compreender que a fala da criança, citada por P8, não tinha necessariamente o objetivo de comunicação com outras pessoas, mas sim uma retomada de diálogo voltada para si mesma, com o objetivo, ainda que não intencional, de representar a situação de brincadeira, ou seja, a criação de um enredo que, na realidade da brincadeira, faria sentido na atividade.

Após o breve percurso da brincadeira desde o nascimento do bebê, da descoberta do seu próprio corpo, dos elementos que estão à sua volta e da fala egocêntrica que, como nos apresenta Morais e Sasso (2016), é capaz de complementar o enredo da brincadeira, P7 avança até o próximo estágio, a imaginação, o faz de conta.

Ainda dentro das análises do tempo e do espaço do brincar, torna-se relevante apresentar a falar de P8:

*Por que que eu acho importante, né, essa questão de ir ao parquinho? Essa liberdade, eles ficam muito dentro da sala. E o dia que eles não vão ao parque, como que muda o comportamento. Porque eu acho que, né, eles vão liberar, eles gritam. Geralmente a gente não escuta muita voz, escuta grito, né, que eles gritam, eles conversam, eles falam alto então eu acho que é uma forma, um momento que eles, né, tão botando pra fora, tão gastando energia. Porque fica na sala, é claro que eles brincam, (...), a todo momento a gente tá brincando, a todo momento tem os brinquedos na mão deles, a todo momento, eles levam, tem o acesso ao brinquedo, mas o parquinho, essa possibilidade, ne, de estar livre, de correr, de ir participar em bandos, embora não tenha muita interação com o outro. Como eles gostam de ficar livre nesse momento do parque (P8 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Nesse enunciado, podemos observar que a professora demonstra atribuir importância ao brincar em diferentes espaços, em um ambiente diferente do que o da sala de aula. Ela também aponta a necessidade do “gasto de energia” por parte das crianças que, ao correrem,

se organizarem em grupos, interagirem com outras crianças de outras turmas, participam de um movimento ímpar, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil.

Nesse instante, cabe retomarmos o conceito de ZDP elaborado por Vygotsky, cuja centralidade está pautada justamente na distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, isso é, o que ela já tem condições de resolver sozinha, e o estágio em que ela, em interação com seus companheiros, adultos com os quais convive e o ambiente, realiza suas atividades com a potencialidade colaborativa. Nesse estágio, algumas de suas funções ainda estão em desenvolvimento. Justamente nesse momento “mais livre” no parquinho que as crianças testam possibilidades, de forma autônoma brincam com os amigos, com os brinquedos e com o ambiente, ao passo que constroem suas relações experimentando não só aquilo que já têm conhecimento, domínio, mas recriando e promovendo aprendizagens.

P1, além de retomar a questão da importância do brincar em outros ambientes, traz também a necessidade de se readequar as atividades em ocasiões de chuva, por exemplo.

*A questão dos limites e das possibilidades, eu penso que a escola de educação infantil... Ela precisa criar as possibilidades, se não tem tá aqui, te que ter algo que dê esse movimento tão importante quanto tá aqui. É lógico que nada é perfeito, mas se não tem um parquinho, onde é que eu vou dar a minha possibilidade pra a minha criança? Porque um dia, parece que ontem choveu muito. Se passa um dia sem ter aquela possibilidade prevista pra aquele dia eu não sei. O limite pode ser não ter, pode estar chovendo mas aí, daí a importância da professora, daí a importância da escola, pra vir ao encontro desses limites e trazer as necessárias possibilidades. A receita, é... assim, falar o que tem aqui, é muito... é muito fácil falar, mas assim... **que é muito sério. Então dar possibilidade de brincar no tempo necessário. Porque é no brincar que a criança se constrói, que a criança constrói o mundo.** Enfim, são tantas questões... (P1 - grupo focal do dia 12/12/2019, grifo nosso).*

Retomando as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), as crianças da educação infantil precisam brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes companheiros, a fim de ampliar e diversificar seu mundo, ampliando o seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Eu mesma, como professora da educação infantil, me encontrei por diversas vezes sujeita a um replanejamento do brincar. Seja por motivo de chuva, ou até mesmo de readequação de horário, visto que, na escola pesquisada, cada grupo tem seu horário pré-determinado para utilização do parque. Podemos compreender que, segunda Kishimoto, “ao

educador cabe a organização do espaço físico, social e cultural, de modo a permitir a criança recriar situações imaginárias que, contribuam para o seu desenvolvimento” (KISHIMOTO, 1993, p. 121).

Ainda sobre os tempos e espaços do brincar, P5 retoma a questão da necessidade motora, quando afirma que, sendo um espaço livre, o parque possibilita o contato com diversos elementos que:

*(...) por ser um espaço livre há, né, espaço livre e aberto, é a possibilidade motora. A gente ressaltava de uma questão interna, né, mas a gente sabe a possibilidade motora que os espaços livres permitem. E aí o parque, porque tem areia, porque tem o subir e descer, porque tem espaço pra correr, porque tem espaço que dá conta disso, por isso às vezes a gente fala “gente, por que que essas crianças correm tanto?” Porque eles precisam correr. Porque existe uma necessidade, eles correm porque a necessidade tá ali e aí, a possibilidade da gente observar, inclusive, e ver esse momento usado (P5 - grupo focal do dia 12/12/2019).*

Novamente, ao analisarmos as falas das professoras, percebemos o caráter integral e indissociável do desenvolvimento da criança, o qual não pode ser fragmentado em aspectos distintos como motor, social, cognitivo, dentre outros. É preciso que nosso esforço, como professores, seja respaldado no movimento de conceber a criança como um ser integral, cujo desenvolvimento humano acontece por meio de inúmeras experiências simultâneas. Dentre elas, a principal atividade: o brincar. Para tal, retomamos a fala de P1 “(...) é muito sério, então, dar possibilidade de brincar no tempo necessário. Porque é no brincar que a criança se constrói, que a criança constrói o mundo” (P1 - grupo focal do dia 12/12/2019).

Retomando a tese deste estudo, em que defendemos que o brincar configura-se como a atividade principal da criança, não podemos deixar de enfatizar a indispensabilidade de se promover tempos e espaços adequados a essa atividade.

Ao ratificar a importância desse momento, P1 retoma a problemática do brincar como produção cultural ao afirmar que, brincando, a criança constrói o mundo. Provavelmente uma das falas que resume a intencionalidade deste estudo. Nesse sentido, pudemos concluir que as professoras dispõem sim de conhecimentos teóricos importantes para reconhecer a relevância do brincar na experiência das crianças da educação infantil. Assistir à videogravação demonstrou ser uma potente e formativa ação para orientar o planejamento das docentes, pois, em seus enunciados, faziam referências e observações relacionadas à atividade de brincar no parquinho da escola demonstrando um olhar voltado às suas próprias práticas.



A metodologia de estudo, ao promover a discussão entre pares da prática dos professores, parece ter suscitado um movimento de análise do tempo/espaço do parquinho em que cada uma das participantes (professoras e coordenadoras), a partir de sua experiência pessoal, profissional e de vida, ofereceu sua contribuição no instante da discussão. A possibilidade de reflexão sobre a prática se mostrou bastante importante para os participantes, notada, por exemplo, no aceite dos docentes ao processo de pesquisa de uma colega de trabalho. Durante o grupo focal, em que se discutiu a necessidade de se debruçar para a atividade eixo da educação infantil, foi possível perceber o poder formativo que a discussão entre pares pode desempenhar.

De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, o espaço utilizado na instituição para o livre brincar necessita de uma maior flexibilidade para que assim, a criança possa (re) construir o ambiente de forma mais autoral durante suas brincadeiras.

Promover tempo livre e brinquedos atraentes e estruturados à disposição das crianças não se faz suficiente se a escola não planeja ou não tem consciência do desafio e das possibilidades que esse tempo/espaço proporciona para o desenvolvimento infantil e para a produção de cultura.

Na tentativa, não de esgotamento das discussões que envolvem a importância do brincar, mas de construir amarras que nos levem a pensar de que forma esse momento poderia ser melhor experienciado pelas crianças, finalizo este capítulo reafirmando que debruçar-me no sentido de compreender as percepções das professoras sobre as concepções do tempo e do espaço do brincar na educação infantil da escola em tela é o que move todo o nosso esforço de pesquisa.

Nesse contexto de pesquisa, colocamos nossas percepções e compressões acerca das análises, renovando os sentidos estabelecidos. Assim, o caminho que vem sendo estruturado continua seu percurso sob a perspectiva de que deve ser parte de nossa investigação não mais a desconstrução ou explicação, mas os pontos de partida, suas ressignificações, os diálogos e as compreensões. Tendo, neste estudo, o alicerce de nosso olhar investigativo, bem como a possibilidade de se ir além do que já nos é conhecido e dado.

A essa altura muitas podem ser as conclusões a que podemos chegar a partir dos dados da pesquisa com professoras da escola em tela, sobretudo no que diz respeito às suas práticas pedagógicas centradas no brincar das crianças de educação infantil. As percepções as quais chegamos e algumas possibilidades em relação às práticas cotidianas na educação infantil podem ser replanejadas para que os propósitos aos quais se destina a educação das crianças pequenas sejam alcançados.

Tais proposições serão possíveis a partir de ações educacionais que contribuam para o realinhamento do planejamento pedagógico e da reorientação de condutas no instante da reflexão acerca da importância central da atividade de brincar – cerne deste trabalho. Tais ações são apresentadas no capítulo 4, a seguir, o qual busca apresentar um Plano de Ação Educacional, com o objetivo de redirecionar o planejamento, contribuindo para um brincar de qualidade ofertado às crianças da educação infantil da escola pesquisada, além de promover o alinhamento entre a proposta pedagógica construída pela escola e a Base Nacional Comum Curricular.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida no ambiente escolar em que se deu esta investigação e as ações foram, portanto, pensadas para essa instituição, vimos como fundamental que esse Plano de Ação seja apresentado à equipe gestora. Para isso, pretendo apresentar o presente trabalho impresso à diretora pedagógica da instituição, tendo em vista as possíveis contribuições para potencializarmos o brincar na escola por meio das ações propostas.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A partir das análises realizadas no capítulo anterior e de acordo com os dados produzidos e analisados no grupo focal com as professoras e coordenadoras da educação Infantil do colégio pesquisado e, ainda, com base na pesquisa e análise dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas do segmento citado, é possível verificar que algumas ações podem ser empreendidas para que o brincar possa ser realmente o ponto de partida para se pensar as experiências educacionais das crianças da educação infantil. Para tal, compreendemos que sejam necessárias algumas ações, tanto por parte da equipe gestora da escola quanto pelos professores e demais profissionais que fazem parte do cotidiano da instituição pesquisada.

É importante ressaltar que a instituição pesquisada, com seus atores, concepções e ações voltadas para a atividade de brincar e seus desdobramentos, apresentam muitos pontos fortes, compreendidos como potencialidades a serem exploradas neste PAE.

Também se torna necessário ponderar que atualmente minha função é a regência de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental na instituição e que, por isso, o Plano de Ação configura-se como uma proposta que será apresentada à gestão da escola pesquisada, de forma escrita, por meio de um documento anexo a esta dissertação, ainda neste ano de 2021.

O fato de partirmos da premissa de que o brincar é uma experiência que atravessa todo o período da infância e, considerando, ainda, que a escola na qual a pesquisa foi realizada atende não apenas a educação infantil como também a outras etapas da escolarização, justifica não só o envolvimento de toda a escola na implementação das ações voltadas para o brincar como também as ações estarem voltadas às diferentes etapas de escolarização. Nesse sentido, é importante destacar que a presente pesquisa tem como foco a educação infantil, mas as crianças da escola, em outras etapas de ensino, poderão se beneficiar dessas ações. É válido ressaltar que a importância dos atores envolvidos não apenas na gestão como também na docência da instituição, desenvolvem cada vez mais a consciência do papel do brincar na infância.

Podemos evidenciar a potencialidade do espaço destinado às brincadeiras, como pode ser observado nas imagens apresentadas no segundo capítulo. Um espaço amplo, com brinquedos adequados, arejado e organizado. Um ambiente que convida a brincar. Um espaço que potencializa o brincar, não somente para a educação infantil, mas para todo o ensino fundamental, já que o brincar é uma experiência que atravessa toda a infância.

Outro ponto forte da escola em foco é a dedicação de tempos e espaços de formação das suas equipes. Essa é uma preocupação que se mostra muito evidente e que foi apresentada no segundo capítulo desta dissertação. Além disso, há um canal de comunicação direto e constante com as famílias, que também se mostra como potencialidade da instituição.

Já o terceiro capítulo deste trabalho demonstra a concepção das professoras em relação ao brincar e ao desenvolvimento infantil. As docentes dispõem de conhecimentos que as possibilitam pensar, analisar e planejar ações para um brincar de qualidade, sempre muito bem alinhado com as concepções do brincar nos documentos oficiais, tais como as DCNEI e BNCC.

Sendo assim, o presente Plano de Ação é apresentado no sentido de fortalecer essas concepções e, principalmente, criar condições no grupo para o compartilhamento de experiências do brincar e, também, para ampliar essa visão que as professoras já têm acerca da experiência do brincar na infância.

Entretanto, podemos trazer para reflexão deste Plano de Ação justamente o período de pandemia em que estamos vivenciando desde março de 2020 até os dias de hoje, em que as pessoas, tanto os professores como as crianças, estiveram afastadas umas das outras, com poucas possibilidades de encontros, de interações mais efetivas, em que o espaço destinado às brincadeiras está restrito ao espaço da casa, ainda que seguindo as mais diversas propostas.

Sendo assim, pode-se esperar que o retorno dessas crianças às atividades presenciais na escola provavelmente trará experiências e vivências bastante heterogêneas desse período pandêmico. Nesse sentido, cabe aos profissionais criarem condições para a realização de projetos que fortaleçam as experiências do brincar nesse retorno à instituição.

Para maior clareza, apresentamos no Quadro 2 as lacunas e as potencialidades identificadas durante a pesquisa, que foram listadas e nomeadas de acordo com os eixos de análise elencados nesta dissertação, sinalizando os pontos que necessitam de maior intervenção por parte da equipe gestora para um brincar de qualidade. Tais lacunas e potencialidades indicam as ações propositivas e os desdobramentos acerca do planejamento, organização e possíveis formas de execução dessas ações:

Quadro 2 - Principais achados da pesquisa

Eixos de análise	Principais achados	Potencialidades	Ações propostas
A concepção do brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de aprofundamento teórico, traduzida nos enunciados das professoras, quanto à concepção do brincar.</li> <li>- Lacunas nos documentos que regem internamente a educação infantil da instituição pesquisada.</li> <li>- Período de isolamento social.</li> <li>- Necessidade de reformulação do PPP da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alinhamento da concepção do brincar da equipe (gestão e docentes) da educação infantil.</li> <li>- Momentos de formação dos atores educativos.</li> <li>- Comunicação/acolhimento para com a família.</li> <li>- Equipe proativa e participativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada dos gestores e professores da educação infantil da escola pesquisada;</li> <li>- Reformulação do Projeto Político Pedagógico da educação infantil da instituição;</li> <li>- Disponibilização de materiais não estruturados que promovam a criação e a imaginação</li> </ul>
O papel do faz de conta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar as crianças brincando foi importante para as professoras perceberem alguns aspectos destacados por elas, como a criatividade, a transformação dos espaços e a socialização, sendo fundamentais para análise/reflexão das práticas na educação infantil.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada dos gestores e professores da educação infantil da escola pesquisada.</li> </ul>
Importância dos tempos e espaços do Brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de materiais não estruturados no parquinho.</li> <li>- Tempo insuficiente para o brincar.</li> <li>- Organização do espaço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço privilegiado do brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformulação do Projeto Político Pedagógico da educação infantil da instituição;</li> <li>- Disponibilização de materiais não estruturados que promovam a criação e a imaginação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A intenção dessa proposta é otimizar o tempo e o espaço do brincar na educação infantil da escola privada pesquisada. Com ela, espera-se, ainda, que, não somente gestores, como toda a equipe pedagógica da educação infantil da escola pesquisada fortaleçam as ações de formação continuada que já acontecem na escola. Tais ações devem, não apenas acontecer sob âmbito interno, mas também contar com formadores externos (palestrantes, profissionais da área e formadores na área de formação) que se dará de forma colaborativa e reflexiva entre pares (TARDIF, 2014).

A organização das ações deste PAE baseia-se na ferramenta 5W2H. Essa ferramenta é muito utilizada para a elaboração de planos de ação que têm como pretensão a implantação de

ações em uma realidade prática. De acordo com Marcelo Nakagawa (2014), a sigla 5W2H tem a seguinte definição:

O que (What) deve ser feito?  
 Por que (Why) deve ser implementado?  
 Quem (Who) é o responsável pela ação?  
 Onde (Where) deve ser executado?  
 Quando (When) deve ser implementado?  
 Como (How) deve ser conduzido?  
 Quanto (How much) vai custar a implementação? (NAKAGAWA, 2014, p. 1).

Pela sua praticidade e simplicidade, a ferramenta 5W2H se encaixa na proposta que pretendemos apresentar à instituição pesquisada: contribuir nas experiências qualitativas do brincar, compreendido como aspecto central no desenvolvimento infantil.

No Quadro 3, apresentamos, sinteticamente, as três grandes ações do PAE: a realização de palestras, seminários e capacitações de forma geral, direcionada principalmente aos profissionais da educação infantil da escola; a realização de grupos de estudos interno ao segmento; a atualização do PPP; e, por fim, a aquisição de materiais não estruturados.

Quadro 3 - Propostas de Ações para a instituição pesquisada neste estudo

O que?	Oferecer formação continuada	Readequação do PPP.	Oferta de brinquedos não estruturados
Quem?	Equipe gestora	Equipe gestora.	Equipe gestora
Quando?	A partir do primeiro semestre de 2022	Entre dez. 2021 a dez. 2022.	Segundo semestre de 2021
Como?	Reunião com a equipe gestora da escola para a apresentação da proposta, evidenciando os benefícios dessa ação formativa.	Reunião com a equipe gestora da escola para a apresentação da proposta, evidenciando a necessidade de tal ação balizadora.	Propiciar a aquisição de brinquedos, principalmente de materiais que possibilitem a imaginação e a criação.
Por quê?	Proporcionar o estudo contínuo e reflexivo dos professores regentes e de aulas especializadas das turmas de educação infantil, independente da jornada de trabalho presencial na escola	Propor, de forma participativa, encontros para a discussão e readequação do PPP da instituição.	Reunião com a equipe gestora para a exposição da proposta e de seus objetivos.
Quanto?	Sem custo.	Sem custo	A ser definido pela escola

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, as ações que constam do Quadro 3 serão detalhadas em três seções, cada uma apresentando uma das macro ações propostas, assim como uma última seção que apresenta como serão realizadas as avaliações das ações propostas.

#### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA PESQUISADA

A primeira proposta do Plano de Ação Educacional é direcionada à equipe gestora de encontros de formação continuada. Esses encontros aconteceriam não somente nas reuniões pedagógicas já previstas no calendário, mas também em encontros, presenciais ou não, direcionados aos profissionais da educação infantil. Essa formação está dividida, em caráter organizacional, em duas micro ações: palestras ou seminários e realização de grupos de estudos interno.

Espera-se que a ação promova um aprofundamento da reflexão, pela equipe da escola, acerca do papel do professor frente à atividade de brincar. A princípio, tal formação, na escola ou em plataformas de videoconferência, privilegiará os pequenos grupos de estudo, como apresentado por Gatti (2004), e a superação da ideia de formação continuada como ações que acontecem esporadicamente, pois, diante da compreensão da necessidade de discutir o primeiro segmento da educação básica, a escola se tornará um local de aprendizagens que promoverá a reflexão sobre as práticas.

Nessa perspectiva, envolver o coletivo da escola em projetos de formação ou ações formativas apresenta-se como ação possibilitadora da participação dos professores em ações formativas, sendo o gestor responsável pelo fortalecimento do trabalho como mola mestra para o desenvolvimento profissional, exercitando a dimensão articuladora de seu protagonismo como profissional responsável também pela educação infantil frente à formação continuada.

##### 4.1.1 Palestras ou seminários semestrais

Percebemos que na instituição as reuniões pedagógicas limitam-se ao caráter meramente informativo, quando grande parte das decisões educacionais já foram tomadas, ou baseia-se na formação humanística e cristã de maneira generalizada, direcionada a todos os profissionais da escola.

Segundo Carmo (1998), Juiz de Fora é considerada referência na área de educação devido às faculdades que aqui se estabeleceram, como a Universidade Federal de Juiz de Fora e outras instituições, como, por exemplo, a Faculdade Metodista Granbery e o Centro Universitário do Sudeste Mineiro (Unicsum). Caberia à equipe gestora, no âmbito da ação aqui proposta, buscar parcerias educativas com as instituições que oferecem a formação de professores, dentre elas, palestras, seminários, e/ou consultorias, no sentido de estar ocorrendo um constante diálogo para verificação das necessidades da escola na qual a pesquisa foi realizada. Dessa maneira, os cursos podem formar profissionais que venham a ser mais capacitados e que tenham conhecimentos específicos sobre essa etapa da educação básica. Esta ação foi organizada conforme Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Formação continuada - palestras ou seminários semestrais

Seção	Tempo estimado	Estratégias/ Detalhamento	Responsáveis
Palestra 1º Semestre	3 horas	A equipe gestora trará um convidado externo para palestra acerca de temática que aborde a educação infantil.	Equipe gestora/convidados
Seminário Educação Infantil 2º semestre	8 horas	A equipe gestora organizará um dia inteiro (sugestão: sábado letivo) para debates, palestras, apresentações, estudos com temáticas que aborde a educação infantil.	Equipe gestora/convidados

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A proposta é que este Plano de Ação tenha início no primeiro semestre de 2022, com o intuito de se tornar uma ação permanente no âmbito da instituição. Sendo assim, a primeira ação, palestra, foi pensada como forma de dar início ao ciclo de ações direcionadas à formação. Inicialmente, a proposta é que seja uma palestra de abertura dos estudos e reflexões de caráter formativo.

A coordenação faria um convite a uma terceira pessoa, que conduziria as reflexões acerca do brincar e sua importância no desenvolvimento infantil. Tal ação seria direcionada às professoras e monitoras da educação infantil com o objetivo de discussão/reflexão sobre vídeos, textos, artigos, entre outros que tratem da concepção de criança e do brincar e seus reflexos no desenvolvimento infantil.

Já o segundo momento formativo, um seminário de educação infantil, tem como proposta um dia inteiro de formação direcionada à equipe do referido segmento. A proposta é de que, nesse segundo momento, haja mais de um profissional conduzindo a formação. Os convites poderão ser direcionados a professores da Universidade Federal de Juiz de Fora,



grupos de estudo e pesquisa, coordenadores de outras instituições de educação infantil, pesquisadores e/ou professores que possuam experiências e pesquisas acerca do brincar nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, a proposta para estudar sobre a educação infantil é que haja leituras, debates e reflexões acerca da própria atuação dos professores em sala de aula, troca de experiências, compartilhamento de boas práticas, acesso a vídeos, textos, pesquisas e textos acadêmicos capazes de repertoriar as discussões dos professores da educação infantil na busca conjunta por alternativas para uma melhor atuação em benefício das crianças, dentre outras possibilidades. São estratégias que fortalecem a autonomia intelectual e o desenvolvimento profissional do professor, num esforço de formação continuada, de valorização e crescimento entre pares, nesse momento com auxílio da presença de um palestrante ou formador externo, mas um aprendizado a partir da reflexão sobre a ação cotidiana.

A sugestão é que o seminário aconteça em dois grandes momentos, divididos entre manhã e tarde: o primeiro com palestras sobre as especificidades da educação infantil e o segundo com relatos de experiências de boas práticas e oficinas do brincar.

Assim, em conformidade com as considerações dos documentos oficiais e pela proposta pedagógica do colégio, as experiências e práticas não se referem a um conteúdo rígido proposto verticalmente, mas a um direcionamento que busque fundamentar e auxiliar a compreensão do papel do brincar nessa faixa etária. Então, a proposta dessa ação se dá no sentido de que o professor tenha esse conhecimento e concepção bem definidos para o seu trabalho e, para isso, a equipe gestora local deve exercer um papel fundamental para que os professores e monitores tenham esse claro entendimento da centralidade do brincar. Essa proposta poderá ser consolidada com o incentivo (ou obrigatoriedade) da participação de professores e monitores da educação infantil nos grupos de estudos específicos desse segmento.

#### **4.1.2 Realização de grupos de estudos internos**

A ação seria realizada mensalmente, por meio da plataforma *Teams* ou presencialmente, de acordo com as orientações de saúde do momento do encontro, pois o presente texto de proposta foi escrito no contexto de declaração, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de pandemia do Covid-19, sendo necessário o distanciamento social abrupto como forma de contenção da circulação do vírus. A coordenação se reuniria com as

professoras e monitoras da educação infantil com o objetivo de discussão/reflexão de vídeos, textos, artigos, dentre outros, que tratem da concepção de criança e do brincar e seus reflexos no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a proposta consiste na criação de um grupo de estudo ou grupo de formação que se reúna mensalmente para estudar sobre a educação infantil. O grupo seria articulado e teria todo o apoio logístico da coordenação, que seria o organizador, mobilizador, porém não formador, já que o grupo de estudo se caracteriza como esforço e busca coletiva por novos saberes, um aprendizado compartilhado e significativo para todos, sem a prescrição de soluções prontas, ou formação baseada em transmissão de conhecimentos.

Essa proposta foi pensada tendo em vista que, com base nas análises dos dados desta pesquisa, observou-se certa insuficiência de ações mais perenes de formação continuada. Daí a proposição de formação dos grupos de estudos, de modo que, sob responsabilidade da equipe gestora seria a de organizar encontros mensais, a princípio, para que se promovam momentos de discussão, debate, reflexão e, com isso, a formação continuada dos profissionais que trabalham nessa instituição. Caberia à gestão a escolha das temáticas trabalhadas, contudo, neste trabalho trago algumas sugestões, conforme Quadro 5, a seguir, para que os encontros possam promover um rico espaço de diálogo e que os contemplados no processo de formação continuada (re) planejem suas ações de uma forma mais intencional.

A princípio, será sugerida uma pauta de estudos e fontes de pesquisa para o grupo, contudo se reafirma que consiste apenas em sugestão, a título de complementariedade à ação propositiva, mas que efetivamente os temas para estudo deverão surgir da necessidade e do interesse do grupo.

A sugestão é que essa ação propositiva, relativa ao grupo de estudo, seja monitorada e avaliada, assim como todas as demais propostas deste PAE e que, após findar o prazo estabelecido, seja considerada a pertinência de sua continuidade por igual período.

O Quadro 5 apresenta sugestões de temas para estudo sobre as experiências na educação infantil, bem como materiais e fontes de pesquisa:

Quadro 5 - Grupos de estudo mensais

Seção	Tempo estimado	Estratégias/detalhamento	Responsáveis
1º Encontro Fevereiro	3 horas	PRIMEIRA PARTE: Exibição do Filme “Tarja Branca” Resumo: O documentário investiga as memórias infantis dos adultos e reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida e os impactos	Gestores

Seção	Tempo estimado	Estratégias/detalhamento	Responsáveis
		dessa escolha na vida social. SEGUNDA PARTE: Apresentação em Powerpoint TERCEIRA PARTE: Discussão acerca do documentário.	
2º Encontro Março	3 horas	ABERTURA BRINCANTE: “Ciranda Cirandinha” PRIMEIRA PARTE: Leitura do texto: “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”, Vygotsky. SEGUNDA PARTE: Discussão do texto.	Gestores
3º Encontro Abril	3 horas	ABERTURA BRINCANTE: Dança das Cadeiras PRIMEIRA PARTE Leitura do texto: “O Papel do Brinquedo no desenvolvimento”, Vygotsky. SEGUNDA PARTE: Discussão do texto.	Gestores
4º Encontro Maio	3 horas	ABERTURA BRINCANTE: Boneca de lata PRIMEIRA PARTE: “Território do brincar – Diálogo com as escolas” SEGUNDA PARTE: Roda de conversa	Gestores
5º Encontro Junho	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: Mímica Discussão do Livro: “Território do Brincar – Diálogo com as escolas”	Gestores
6º Encontro Agosto	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: Telefone sem fio Vídeo 1 - Diretrizes em ação.	Gestores
7º Encontro Setembro	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: Passa Anel Vídeo 1 - Diretrizes em ação.	Gestores
8º Encontro Outubro	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: O mestre mandou Vídeo 1 - Diretrizes em ação.	Gestores
9º Encontro Novembro	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: Elefantinho Colorido PRIMEIRA PARTE: Leitura do texto “Organização do espaço em instituições pré-escolares”, de Carvalho e Rubiano (2000). SEGUNDA PARTE: Discussão do texto.	Gestores
10º Encontro Dezembro	3 horas.	ABERTURA BRINCANTE: Morto vivo PRIMEIRA PARTE: Leitura do texto “Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista”, de Norma Queiroz. SEGUNDA PARTE: Discussão do texto.	Gestores

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As proposições sugeridas para a criação de grupos de estudo têm como objetivo articular ações para que o brincar seja mais qualitativo na instituição, no sentido de atender às demandas dos formadores e dos professores que participam dos encontros de formação continuada da instituição pesquisada.

A proposta sintetizada no Quadro 5 não se trata de um curso com carga horária fechada, ementa rígida e número de participantes fixos. Essas variáveis poderão ser alteradas de acordo com as necessidades e as possibilidades dos integrantes do grupo. O objetivo principal com a proposta é o aprendizado sobre a temática, proporcionado por meio de grupos

de estudo, formado entre pares, tanto para esse como para outros temas de relevância para os professores.

Os materiais apresentados como proposta de trabalho formativo com a equipe da educação infantil foram pensados, refletidos e planejados durante a construção deste estudo. Alguns deles, utilizados como aporte teórico desta dissertação, outros, pelo poder de formação, ou seja, reflexão sobre a prática educativa.

Tanto os textos, como os vídeos sugeridos nessa proposta, foram criteriosamente escolhidos, não como prescrições ou manuais, e sim como norteadores de um olhar sobre a prática docente, sobretudo nessa fase do desenvolvimento infantil.

A proposta é que nesses encontros, professores, monitores de alunos e coordenação tomem como atividade inicial a discussão de textos que comunguem com a concepção de sujeito e de infância consonantes com os documentos oficiais que norteiam a educação infantil em nosso país, como a BNCC, as DCNEI, desdobrando-se até o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, com o objetivo não somente de resgatar seus conteúdos como também compreendê-lo e correlacioná-lo com o cotidiano e com as práticas pedagógicas ali vivenciadas.

#### 4.2 REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA INSTITUIÇÃO

O PPP direciona as práticas pedagógicas da escola, abordando a concepção de formação dos sujeitos, e aponta caminhos para ações futuras de professores e gestores. Por ser tão importante, o documento precisa ser construído e revisitado sempre coletivamente para que todos tenham a possibilidade de sugerir, opinar e participar de forma democrática. O ideal é que o PPP seja consultado ao longo de todo o ano, em diversos momentos e situações. A equipe gestora deve proporcionar o diálogo entre o projeto e as práticas formativas de forma periódica, contemplando também o ingresso de novos profissionais que passam a fazer parte desse segmento todos os anos.

Com base em minha vivência como professora, nas observação que pude fazer durante os anos em que estive presente na educação infantil da escola pesquisada, percebi que o PPP possui muito mais um caráter burocrático do que realmente um instrumento de orientação e planejamento constante. Geralmente ele é escrito por uma pessoa e, em seguida, apresentado às professoras como forma de “dar ciência” da existência do documento.

Minha proposta aqui é que o PPP seja um instrumento de construção realmente coletiva, pensado, refletido, a partir da contribuição de toda equipe pedagógica. Faz-se necessário lembrar que, nesse seguimento, estão incluídas, além das professoras e coordenadoras, monitoras de alunos que atuam dentro das salas de aula e nos momentos de brincadeira livre, tanto no parque como na quadra e brinquedoteca, conforme Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 - Reformulação do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da instituição

Seção	Tempo Estimado	Estratégias/Detalhamento	Responsáveis
1º Momento	2 horas	Reunião para discussão/discussão do PPP com a equipe gestora.	Comissão representada por professores, equipe gestora, responsáveis e funcionários.
2º Momento	2 horas	Reunião para discussão/discussão do PPP com a Coordenação, professoras e monitoras.	Coordenação, professoras e monitoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação à revisão / atualização anual do PPP, faz-se necessária, ao longo do ano letivo, a realização de várias etapas preparativas que culminem com a sua execução, pautada nos princípios e concepções de criança baseados na psicologia histórico-cultural, em alinhamento aos documentos oficiais como DNCEI e BNCC. Nesse sentido, a seguir, apresentamos cada uma das etapas propostas para a revisão do Projeto Político Pedagógico, em detalhes, com especificação dos envolvidos e respectivas ações necessárias.

Na primeira etapa, temos como proposta a reunião geral pedagógico/administrativa, com uma comissão formada para esse fim. Como proposta para essa comissão, sugerimos um representante da equipe gestora, duas professoras regentes da educação infantil, um professor de aula especializada e duas monitoras de alunos do referido segmento. Ao findar do ano escolar de 2021, a escola em questão faria uso das datas previstas para planejamento de suas atividades.

Nesse momento, a equipe gestora daria orientações gerais necessárias ao bom funcionamento de todos os segmentos, sobretudo a educação infantil, objeto deste estudo, a partir da data em que os alunos retornam às aulas. Faria, também, um levantamento prévio de ações e práticas gestoras a serem executadas no ano subsequente. Normalmente, esses dias escolares de planejamento acontecem nas semanas que antecedem o recesso escolar do mês de dezembro.

Na segunda etapa, teríamos as reuniões da coordenação, com a comissão de reformulação do PPP, que contaria com as professoras regentes que estariam atuando na educação Infantil no primeiro semestre de 2022. A proposta é que, nesse momento, a coordenação da educação infantil dialogue com as professoras do referido segmento acerca das ações pedagógicas almejadas para organização e readequação do PPP da escola.

Com base na tônica que um PPP é um instrumento orientador do trabalho e corresponsável pela avaliação geral da educação que se pretende, é relevante lembrar que se trata de um guia das atividades pedagógicas praticadas, dotado de flexibilidade necessária para lidar com imprevistos ou até mesmo redirecionamentos necessários. Nesse sentido, é importante, também, que sejam previstos e realizados o processo de avaliação e reelaboração do PPP. Veiga (2008, p. 32) afirma que “acompanhar as atividades e avaliá-las leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu Projeto Político-Pedagógico”.

A proposta é que a comissão se organize em pequenos grupos para ações mais pontuais, tendo como subsídio materiais que norteiem a educação infantil no Brasil e, mais especificamente, em Juiz de Fora. Esses materiais podem ser a BNCC, as DECNEI e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal, bem como outros materiais que, posteriormente, julguem necessários, além do PPP atual, sendo analisado sob olhar que o coloque de encontro com as perspectivas para o segmento pesquisado. Como aporte reflexivo, as ações que são desenvolvidas na escola frente às novas orientações trazidas na BNCC.

Se faz prudente a avaliação do PPP reformulado ao findar o ano de 2022, tendo como prerrogativa de revisitação periódica para que se possa refletir as mudanças que acontecem na prática e para repensar o que, eventualmente, precisa ser alterado.

#### 4.3 DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS QUE PROMOVAM A CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

A interação com os brinquedos e materiais é indispensável para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender o mundo e a cultura na qual está inserida (KISHIMOTO, 2010).

Como parte desta ação, a proposta é que, além dos materiais não estruturados, sejam incluídos também no planejamento das professoras, a organização do espaço do brincar, para

que as crianças não somente sejam “soltas” livremente, mas que o ambiente seja planejado e preparado para que promova um brincar mais criativo.

Tais ações estão sintetizadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 7 - Disponibilização de materiais não estruturados que promovam a criação e a imaginação

Organização dos momentos	Tempo estimado	Estratégias/Detailhamento	Responsáveis
1º Registro escrito	30 minutos	- Registro conforme roteiro anexo, das experiências observadas/vivenciadas no parquinho. Sugestão: segunda-feira	Professoras
2º Momento Planejamento e organização	30 minutos	- Planejamento de espaços e/ou materiais a serem disponibilizados na semana. Sugestão: quinta-feira	Coordenação, professoras e monitoras
3º Momento	2 horas	Organização do espaço com os materiais planejados para a semana. Sugestão: quinta-feira	Monitoras

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Segundo Kishimoto (2010, p. 5),

são diversos os brinquedos que, feitos com materiais recicláveis, divertem as crianças. Além do que, usar os materiais sem desperdiçar, reutilizar materiais, com caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos são estratégias bastante potentes na brincadeira de faz-de-conta. Ao brincar com coisas que conhece, que aprendeu com a família e amigos do seu grupo, a criança aprende a construir sua identidade e compreende que outras crianças brincam de forma diferente.

Nesse caso, compreendemos como brinquedos não estruturados: caixas de papelão, tecidos, latas, potes plásticos, garrafas, dentre outros objetos do cotidiano que suscitam enredos para o brincar de faz-de-conta. é possível contarmos, também com materiais estruturado didáticos e pedagógicos que possibilitem a otimização do brincar no parquinho.

Segundo Lima (1989, p. 13 *apud* BARBOSA, 2006, p. 121): “O espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança [...] é um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e, ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica”.

Um universo de brinquedos é recomendado para crianças nessa faixa-etária, dentre a seleção de recursos, Kishimoto (2010) propõe

Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. Com músicas, danças. Jogos de construção, **brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar**, teatro e fantoches. **Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados**. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. **Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia**. **Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza**. Papéis, papelão cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque (...). (KISHIMOTO, 2010, p. 18, grifo nosso).

Tanto para o registro das experiências das crianças, quanto para o planejamento e organização dos elementos do parquinho, foi estimado um tempo de duas horas que pode ser reduzido ou ampliado de acordo com as necessidades do contexto e da dinâmica da instituição.

As propostas para organização de brinquedos e materiais foram pensadas para serem executadas pela equipe de educadores do segmento: professoras em parceria com auxiliares de turma e monitores de alunos, sendo realizadas preferencialmente durante a carga horária de trabalho na instituição e/ou complementada nos horários destinados ao planejamento.

Sendo assim, tal ação deste plano propõe que se enriqueça o ambiente do parque, não somente com brinquedos comprados prontos, como é possível observar nas fotos apresentadas no segundo capítulo, mas também com estruturas não rígidas, como materiais de sucata, objetos da vida cotidiana, além de água e plantas acessíveis ao manuseio pelas crianças.

#### 4.4 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação das ações deste PAE será feita, principalmente, a partir da participação reflexiva dos professores nos grupos de estudo propostos, de suas práticas pedagógicas no cotidiano e, principalmente, pela observação, planejamento e análise da condução do brincar durante os momentos livres no parquinho. Além da análise, leitura, reflexão e discussão do PPP, durante os encontros entre a equipe gestora e os professores, todos os envolvidos deverão contribuir de forma participativa na redação do documento, a fim de que a proposta pedagógica da escola seja não somente conhecida, mas que receba a contribuição de todos os educadores desse segmento.

A intenção deste conjunto de ações propostas neste PAE não é determinar ou direcionar a equipe gestora em seu planejamento no que se diz respeito à tomada de decisões



relacionadas à educação infantil. Tratam-se de sugestões, maneiras de auxiliá-los no que for necessário e buscar alternativas para as ações que promovam um brincar de qualidade na instituição pesquisada. O trabalho em equipe é imprescindível para um resultado positivo em relação ao objetivo principal, que é otimizar o tempo/espaço do brincar no parquinho das crianças da educação infantil. Daí a importância de buscarmos formas de capacitação dos profissionais que atuam nesse segmento, bem como melhor aproveitamento do tempo/espaço do parquinho na referida instituição. Debruçar-se sobre a análise de ações que possam ser executadas e/ou adaptadas para a realidade da escola, cenário da pesquisa, seria uma ação interessante para que a instituição se torne referência em educação infantil na cidade de Juiz de Fora.

A seguir, são apresentadas as considerações finais deste estudo. Nesse último item, retomamos a análise sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um enfoque respaldado na teoria histórico-cultural, o presente trabalho de dissertação refletir acerca dos tempos e espaços de qualidade para o brincar - como a gestão pode promover a prática do brincar como atividade estruturante das experiências na Educação Infantil, tomando como ponto de partida a perspectiva dos sujeitos do grupo focal e suas percepções sobre o brincar livre na instituição pesquisada.

Inicialmente, não podemos deixar de mencionar as potencialidades da referida escola, não só no quesito espaço do brincar como também na abertura e promoção de momentos de formação de suas equipes pedagógicas.

Observamos não somente a necessidade de formação mais efetiva, mas também possibilidades de avanços, de caminhos diferenciados, de mudanças, no sentido de promoção de um brincar de qualidade. Dessa forma, a ação do professor frente às interações no momento do parquinho necessita estar na interface entre indicar caminhos e descobrir outros novos.

Com o intuito de contribuir com o debate acerca da importância do brincar na educação infantil como espaço de formação contínua de professores, este estudo se empenhou em conhecer o contexto de uma instituição privada de Juiz de Fora.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de investigação a análise documental e grupo focal com os atores da educação infantil. O aporte teórico veio para sustentar o paradigma de formação adotado como desejável quando se refere à formação continuada em âmbito escolar e possibilitar uma reflexão necessária quando se propõe a pensar o brincar para crianças da pré-escola.

Trazendo para a realidade do parque da escola em foco, apesar de mobiliado especificamente para promover a interação e diversão das crianças, pode-se dizer que o ambiente conta com objetos que de fato dão prazer, contudo, são estruturas rígidas, que dificultam sua resignificação. Além disso, os brinquedos fixos não são suficientes para o número de crianças que frequentam o mesmo tempo/espaço.

Nesse sentido, observa-se a ausência de elementos móveis e flexíveis que estimulem o faz-de-conta, fundamental nessa faixa etária, que favoreçam as vivências e experiências, possibilitem interações que ampliem as capacidades de se aprender, de se expressar, tornando a rotina da “hora do parque” limitada a novas formas de ação, de movimento e de experiências individuais e /ou coletivas.

Sendo assim, apesar do espaço do parque da instituição ser amplo, planejado como local de lazer e descontração ou como fuga do “estresse” da sala de aula, é necessário, ainda, discutir esse conceito em função da necessidade, principalmente, de se planejar e organizar esse ambiente de forma compatível com a atividade de brincar e com o grande número de crianças que frequentam simultaneamente esse lugar. Essa discussão, realizada de modo crítico, reflexivo e colaborativo, pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adultos nos espaços educativos e que qualifiquem o brincar nos espaços do referido colégio.

Destaca-se que não temos a pretensão de direcionar o assunto ou mesmo enumerar todas as possibilidades de se promover um brincar de qualidade nas turmas de educação infantil, já que cada escola carrega consigo suas singularidades, desde as características dos corpos docentes, discentes e gestores, até as particularidades das famílias.

Esperamos, ainda, que este trabalho possa colaborar com a gestão escolar no sentido de nortear as experiências, tanto por meio do conjunto de ações que foram propostos, quanto como fonte de inspiração para o desenvolvimento de outras atividades voltadas para o cumprimento dos objetivos a educação infantil propõe: o desenvolvimento alicerçado nas experiências do brincar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. **Infância e Brincadeira**: o que nos dizem as crianças? Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/02/2006>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 242, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 202, p. 17, 21 out. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=17&data=21/10/2010>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARMO, R. Juiz de Fora e a educação. **Acessa.com**, Juiz de Fora, 13 out. 1998. Disponível em: [https://www.acessa.com/arquivo/cidade/jfhoje/1998/10/13-Juiz\\_de\\_Fora\\_e\\_a\\_Educacao/](https://www.acessa.com/arquivo/cidade/jfhoje/1998/10/13-Juiz_de_Fora_e_a_Educacao/). Acesso em: 04 nov. 2020.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 107-130.

[NOME DA ESCOLA OMITIDO]. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, 2018.

[NOME DA ESCOLA OMITIDO]. **Guia Pedagógico**. Juiz de Fora, 2019.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, B. A. Curso de Pedagogia em questão: da formação dos educadores. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 2, n. 2, p. 67-76, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3456>. Acesso em: 05 maio 2021.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Série Pesquisa, v. 10).

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.) **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 04 jul. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de Jogo Infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 57-78.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf\\_67](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf_67). Acesso em: 22 mar. 2021.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MORAIS, A.; SASSO, B. A. Diferentes tendências em pesquisas sobre a fala egocêntrica: análise de produções brasileiras. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24,

n. 1, p. 187-223, 2016. Disponível em:  
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/6296/8851>. Acesso em: 05 set. 2020.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5W2H: Plano de Ação para empreendedores**. São Paulo: Globo, [2014]. Disponível em:  
<https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PIAGET, G. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnqKVp6rLnwQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SANTOS, I. S. **O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp154582.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PAULA RAQUEL DA COSTA FERNANDES

### **Roteiro Grupo Focal**

1) **TEMA CENTRAL:** O BRINCAR NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO

2) **ASSUNTOS ABORDADOS:**

- Brincar, brincadeiras, brinquedos, interação, mediação, tempos e espaços.

3) **OBJETIVOS E METAS**

- Identificar qual (ou quais) a concepção o brincar adotada pela equipe educativa da instituição;
- Compreender como as professoras concebem o “livre brincar no parque”;
- Discutir, sob a ótica da gestão/ equipe docente, como as crianças brincam no parque.

4) **CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES – JUSTIFICATIVA**

- O grupo participante é constituído pelas 9 docentes da educação infantil, sendo 6 professoras de aulas regentes e 3 professoras de aulas especializadas, coordenadora do segmento no ano de 2019 e a coordenadora do segmento no ano de 2020. O grupo foi escolhido em razão de serem aqueles que medeiam o brincar na escola em questão e também por estarem relacionados com o planejamento dessa atividade.

5) **DURAÇÃO DA SESSÃO**

- A sessão tem previsão de duração de 1h30, podendo se estender até, no máximo, de 2h.

6) **QUESTÕES PARA ORIENTAÇÃO DO MEDIADOR**

Apresentação de cada participante: nome, idade, formação, função exercida, turma de regência, tempo de profissão.

Elemento disparador: vídeo do parque.

Após a filmagem, uma pergunta mais geral:

O que vocês acham desse tempo livre que as crianças têm para brincar no pátio?

É satisfatório, para vocês?

A partir das respostas e da conversa que for se desenvolvendo, inserir novos questionamentos.

7) **DINÂMICA (PLANEJAMENTO OPERACIONAL)**

8) **AVALIAÇÃO**

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Data:

- 1 – Como as crianças chegam no parquinho?
- 2 – Quais são os locais preferidos por elas?
- 3 – Quais são os brinquedos favoritos?
- 4 – Como elas brincam? A maioria em grupo ou individualmente?
- 5 – Como resolvem os conflitos? Sozinhas ou com a intervenção dos adultos?
- 6 – Como elas interagem entre si, com o meio e com os adultos?
- 7 – Registrar algum acontecimento que merece destaque.



## ANEXO 1 - TERMOS DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O BRINCAR COMO ATIVIDADE ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. O presente trabalho tem como objetivo a realização da análise acerca dos tempos e espaços do brincar da Educação Infantil de uma escola privada do município de Juiz de Fora. Muitos estudos e pesquisas se debruçam sobre o tema do brincar, tratando-o sob a perspectiva dos docentes da educação infantil ou mesmo das crianças que frequentam essa etapa da educação básica. Entretanto, são poucos os trabalhos que discutem o brincar do ponto de vista da gestão da escola, ou seja, do papel da gestão escolar em criar condições para que brincar aconteça e seja de qualidade.

Para o levantamento de dados e para a análise dos objetivos propostos neste estudo serão utilizadas como metodologia o estudo de caso e como instrumentos de pesquisa, a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. O intuito desta pesquisa é que, a partir das considerações realizadas após as análises dos dados coletados na instituição pesquisada, referente ao caso de gestão a que se refere este estudo, possam contribuir para ações futuras que subsidiem condições para que o brincar aconteça e seja de qualidade.

O Sr (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**

da **Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim ou ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“O BRINCAR COMO ATIVIDADE ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

---

Nome

Assinatura participante

Data

---

Nome

Assinatura pesquisador

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador responsável:** Paula Raquel da Costa Fernandes

**Endereço:** Delfim Moreira 202/201-1

**CEP:**36010-570 Juiz de Fora - MG

**Fone:** (32)98857-7659

**E-mail:** paulafernandes.ctpm@yahoo.com.br