



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Soares, Leticia Cavassana; Côco, Valdete
Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: compreensões e interações
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-25
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942062>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSC
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: compreensões e interações

Teaching enunciations about the play on early childhood education:
understandings and interactions

* Leticia Cavassana Soares

Pedagoga no Instituto Federal do Espírito Santo – Aracruz, Espírito Santo, Brasil.
leticiacavassana@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-4537-3997>

** Valdete Côco

Professora doutora na Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil.
valdetecoco@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

Recebido em 18 de julho de 2018

Aprovado em 08 de julho de 2019

Publicado em 07 de agosto de 2019

RESUMO

No contexto da Educação Infantil (EI), este artigo focaliza a temática da brincadeira na interface com a formação continuada docente. Partindo de uma pesquisa que buscou compreender as enunciações sobre a brincadeira nos processos formativos em uma instituição de EI, perspectiva-se analisar os sentidos produzidos a partir das compreensões sobre o brincar e identificar as interações enunciadas no que se refere às situações de brincadeira. Integrando uma pesquisa ampliada sobre as iniciativas de formação continuada, este estudo, que tematizou o brincar, foi realizado em uma perspectiva qualitativa com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos. Em uma abordagem exploratória, acompanharam-se encontros formativos em um Centro Municipal de Educação Infantil, com procedimentos de observações das atividades de formação continuada, entrevistas, aplicação de questionário e realização de rodas de conversa. Os resultados apontam para a importância atribuída à brincadeira no que se refere à colaboração do brincar no desenvolvimento das crianças (em especial, na aquisição de habilidades), no incentivo a aprendizagens diversas, no encaminhamento de avaliação, assim como para fomentar situações de interação e socialização. Nesse quadro, os enunciados evocam a produção de sentidos sobre as formas de efetivação das brincadeiras na EI, tanto no que concerne às atividades com orientação de um adulto, como nas ações lúdicas desenvolvidas pelas e entre as crianças, visibilizando as potencialidades da diversidade de situações brincantes que emergem no contexto educativo.

Palavras-chave: Brincadeira; Formação continuada; Educação Infantil.

ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education, this article focuses on the theme of play in the interface with continuing teacher formation. Starting from a research that sought to understand the enunciations about play in the formative processes in an Early Childhood Education institution, we intend to analyze the senses produced from the understandings about play and to identify the enunciated interactions regarding to play situations. Integrating an expanded research on the initiatives of continuous formation, this study, which thematized the play, was accomplished in a qualitative perspective with anchored in theoretical and methodological bakhtinian references. In an exploratory approach, training meetings were held at a Municipal Infant Education Center, with the following procedures: observations of continuing education activities, interviews, questionnaire application and conversation groups. The result points to the importance attributed to play regarding the collaboration of play in the development of children (especially in the acquisition of skills), the incentive to different learning, the evaluation feedback, as well as to encourage situations of interaction and socialization. In this context, the statements evoke the production of meanings about the forms of playfulness in the ECE, regarding adult-oriented activities, and also to the playful activities developed by and among children, making visible the potentialities of the diversity of situations that emerge in the educational context.

Keywords: Play; Continuing Formation; Early Childhood Education.

Introdução

No campo da Educação Infantil (EI), a proposição de que as interações e a brincadeira sejam tomadas como eixos do trabalho educativo vem motivando a produção de um conjunto de orientações às ações pedagógicas (BRASIL, 2009a, 2009b, 2012), a realização de estudos e pesquisas (SOARES, CÔCO, VENTORIM, 2016), a busca por investimentos que qualifiquem os recursos dos espaços institucionais (como a aquisição de brinquedos e a instalação de parques infantis) e o encaminhamento de ações de formação docente. Essas iniciativas nutrem os elos dialógicos sobre a temática do brincar no trabalho educativo com crianças pequenas, fortalecendo sua articulação com a formação.

Nesse contexto, no presente artigo objetivamos analisar os sentidos produzidos a partir das compreensões sobre o brincar e identificar as interações enunciadas por docentes no que se refere às situações de brincadeira¹,

desenvolvidos em encontros de formação continuada realizados em uma instituição de EI.

Com esse escopo, assinalamos nossa inserção na teia dialógica que tematiza a EI, principalmente nas questões que envolvem a brincadeira na interface com a formação continuada de professores (COELHO, 2012; FARIAS, 2012; NEITZEL, 2012; LORDELO, CARVALHO, 2003; VECTORE, 2003; NAVARRO, PRODÓCIMO, 2012), advogando a importância dos processos formativos como espaços de interlocução que potencializam o brincar.

Essa focalização decorre da vinculação a uma pesquisa ampliada (que vem mapeando as iniciativas de formação continuada no contexto capixaba) e, especialmente, a uma pesquisa específica em que, em uma abordagem qualitativa exploratória, acompanhamos os encontros de formação continuada de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em um município da Grande Vitória – Espírito Santo, durante o ano de 2016. O caráter exploratório do estudo se justifica na articulação dos campos temáticos referentes à brincadeira e à formação continuada, no contexto da educação infantil. Nessa singularidade, a produção dos dados envolveu procedimentos de observação das atividades de formação no Cmei, entrevistas individuais com a diretora e a pedagoga da instituição, aplicação de questionário e realização de rodas de conversa com as docentes², em que analisamos conjuntamente as enunciações produzidas nos processos formativos, em especial, com os dados decorrentes da aplicação do questionário³.

Com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN 2009, 2011), buscamos compor a pesquisa *com* as docentes, uma vez que esta ancoragem mobiliza a compreensão de que nos constituímos no encontro com o outro. Desse modo, somos motivados a construir sentidos considerando o princípio de alteridade manifestado no ato dialógico, na composição dos enunciados que integram a interlocução entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011). Com a aposta nos encontros coletivos, nos pautamos em uma perspectiva de formação baseada na partilha de saberes entre pares profissionais, mobilizando a reflexão acerca da prática docente como ação primordial nos processos formativos (NÓVOA, 2002). Assim, integrando também os estudos que afirmam a brincadeira como atividade

principal na infância (VIGOTSKY, 1994; 2008; 2009) e nas instituições de EI (KISHIMOTO, 2000; 2010; 2014), acenamos para os processos formativos como espaços de circulação de enunciados que tematizam a brincadeira e, nessa configuração, como ações fundamentais para a garantia do direito de brincar no trabalho educativo (BRASIL, 2009a; 2009b).

Nesse quadro, organizamos este artigo apresentando primeiramente suas vinculações, indicando o percurso teórico-metodológico que sustentou a produção de dados. Em seguida, do material produzido na pesquisa, selecionamos dois eixos, analisando os enunciados que tematizam as compreensões das docentes sobre o brincar, assim como as interações encaminhadas com a brincadeira no espaço institucional.

Contextualização da pesquisa: vinculações e percursos teórico-metodológicos

Este trabalho integra uma pesquisa coletiva de mapeamento realizada em duas etapas: na primeira, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico sobre as iniciativas de formação continuada na EI e, na segunda, foram reunidos dados sobre as dinâmicas formativas desenvolvidas no contexto da educação dos 78 municípios capixabas⁴. Vinculadas a essa proposição, empreendemos pesquisas mais focalizadas, que buscaram acompanhar iniciativas de formação continuada em curso na EI. Esta, em especial, objetivou compreender as enunciações docentes sobre o brincar nos processos formativos em uma instituição de EI.

Considerando tais vinculações, neste artigo abarcamos os dados referentes às compreensões e às interações sobre o brincar, analisando os encaminhamentos atribuídos à brincadeira nesse contexto. Partimos de uma concepção que evidencia o brincar como um direito e sua importância para as crianças como condições prévias para a efetivação de práticas brincantes de qualidade⁵, de modo que tematizar a brincadeira nos momentos de formação continuada resulte em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira e, nesse sentido, no desenvolvimento da dimensão brincante de docentes (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, conceitualmente, cabe observar que a brincadeira se configura como “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 2000, p. 21). Nesse sentido, afirmamos uma perspectiva histórico-cultural, que circunscreve, de antemão, a dimensão social da brincadeira. Compreendemos, então, que o brincar não é instintivo, algo que já nasce com a criança de modo natural. A criança aprende a brincar a partir das interações com o outro, descobrindo, reproduzindo e recriando brincadeiras nas relações de aprendizagem.

Tomando como base os estudos de Vigotsky (1994; 2008; 2009), destacamos que “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 2008, p. 35). O brincar, nessa dimensão, é entendido como atividade principal não por ser a prática mais frequente ou predominante no cotidiano das crianças – aquela cuja dedicação toma mais tempo do que qualquer outra atividade –, mas por provocar o desenvolvimento, por ser um meio em que a criança se envolverá em situações de aprendizagem. Assim, por meio das brincadeiras, as crianças incorporam práticas e exercitam posições sociais que circulam em seu contexto, de modo que suas ações não apenas reproduzam as situações vivenciadas, mas possibilitem reelaborar ativamente, construindo, de forma criadora, novas situações baseadas em suas necessidades (VIGOTSKY, 2009).

Advogando a importância do brincar no trabalho com crianças, analisamos as enunciações docentes sobre esse tema, ancorados na perspectiva bakhtiniana de enunciação. Esse referencial indica que, para compreender as enunciações do outro, é preciso considerar “[...] as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a compreensão responsiva do meu enunciado por ele” (BAKHTIN, 2011, p. 302). Assim, compreendemos as enunciações das docentes como resposta aos enunciados precedentes, de modo que, nas relações dialógicas, confirmamos, refutamos, assimilamos, reelaboramos, completamos.... Interagindo com os

enunciados outros, nossas respostas movem a produção de sentidos nas pautas em circulação (BAKHTIN, 2011).

No que concerne à temática da brincadeira, entendendo os encontros coletivos de formação continuada como momentos de diálogo, acompanhamos as reuniões semanais em uma instituição de EI durante o ano de 2016, totalizando 34 encontros, com duração de uma hora. Conforme dados do questionário⁶, as docentes participantes desses encontros (e da pesquisa) compõem um conjunto de nove mulheres, com idade entre 40 e 61 anos. O tempo de experiência das participantes na educação varia de 8 a 35 anos, sendo, na EI, de 3 a 30 anos e, especificamente, no Cmei pesquisado, de 5 meses a 20 anos. Assim, temos tempos bastante diversificados, reunindo uma docente com 5 meses de experiência na instituição, outra com 20 anos (funcionária desde a fundação da instituição) e as demais variando entre 3 e 14 anos no local. Nessa relação entre as que chegam e as que já estão há bastante tempo no Cmei, podemos considerar que há pouca rotatividade de profissionais, principalmente considerando que, quanto ao tipo de vínculo com o Cmei, todas (em um total de nove) são estatutárias/concursadas. Nesse mote, indicamos que “[...] índices elevados de rotatividade geram desafios para a constituição de princípios comuns a uma coletividade educativa” (CÔCO, 2012, p. 63) e, portanto, é possível construir um grupo com um conjunto de docentes da EI que participam de experiências formativas com aprendizagens recíprocas de modo mais contínuo e aprofundado. Esse pertencimento institucional, aliado à recepção à pesquisa realizada, constituiu critério importante para o desenvolvimento do estudo nesse contexto. Metodologicamente, com referenciais bakhtinianos, concordamos que acompanhar ações de formação no contexto do trabalho implica considerar as condições locais como elementos presentes na emergência dos dizeres dos professores.

Na composição do itinerário da pesquisa, os dados foram produzidos reunindo a observação das atividades de formação continuada, registrada em diário de campo (DC), o desenvolvimento de entrevistas individuais (E) com a diretora (DIR) e a pedagoga (PED), a aplicação de questionário (Q) e a realização de rodas

de conversa (RC) com as docentes⁷, compartilhando os enunciados produzidos no desenvolvimento da pesquisa.

Com esses procedimentos, analisamos as enunciações sobre a brincadeira que emergiram nesse contexto, as quais abordamos no tópico seguinte.

Enunciações docentes sobre o brincar nos processos formativos

Perspectivando compreender os dizeres docentes sobre a brincadeira, reunimos os enunciados produzidos com o desenvolvimento da pesquisa focalizando os seguintes eixos de análise: a) Compreensões docentes sobre o brincar e b) Interações na brincadeira: participação dos adultos e protagonismo das crianças.

Considerando o conjunto ampliado de vozes com as quais interagimos no percurso de pesquisa, chamamos à atenção para a noção de polifonia e de heteroglossia⁸ para realçar que "[...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" (BAKHTIN, 2009, p.109). Portanto, reconhecendo a diversidade de enunciados que compõem a dialogia entre/com as docentes, bem como a pluralidade de sentidos produzidos a partir da tematização da brincadeira, compomos os eixos de análise neste tópico. Com o desafio de abarcar a complexidade envolvida, começamos abordando as compreensões docentes sobre a brincadeira, tendo como referência os enunciados registrados nos encontros de formação continuada.

a) Compreensões docentes sobre o brincar

Tendo em vista que o brincar proporciona a transição para níveis mais elevados de desenvolvimento infantil, por criar zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1994), as situações de brincadeira são consideradas essenciais no trabalho com crianças e, portanto, na EI. Nesse sentido, os dados assinalam uma convergência com essa abordagem, uma vez que as docentes justificam a

relevância do brincar apoiadas na *colaboração da brincadeira para o desenvolvimento* (em especial, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades), para *aprendizagens diversas ou de conteúdos*, para a *utilização do brincar como elemento de avaliação*, assim como para a *interação e a socialização*. Inicialmente, apresentamos um bloco de enunciados que reúnem vários desses aspectos:

A brincadeira é fundamental e faz parte do universo infantil, pois a partir do brincar ela poderá desenvolver muitas habilidades importantes para outras aprendizagens e, sobretudo, contribui para o processo de socialização e interação entre si, com a professora e com as professoras (Q1).

Para melhor desenvolvimento motor (Q2).

É bom para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e a socialização do grupo (Q6).

As brincadeiras são importantes, pois contribuem para o desenvolvimento lúdico e cognitivo da criança... Favorecem nas interações em grupo... (Q9).

Para melhor entendermos o universo infantil e como a aprendizagem se dá através das brincadeiras (Q4).

A brincadeira é uma forma de aprendizagem, por meio dela a interação, a socialização e a compreensão e a elaboração das regras (combinados) estão sempre presentes (Q3).

Auxilia no aprendizado das crianças, de maneira geral (Q4).

Interação social, relacionamento coletivo, tolerância, aceitação das diferenças e do outro como sujeito de direito (Q7).

Desses dados, recortamos primeiramente os enunciados que acenam para a *colaboração da brincadeira para o desenvolvimento de habilidades*. Realçamos, de antemão, que o livro estudado nos encontros de formação⁹ (escolhido coletivamente pelas docentes para ser trabalhado durante o respectivo ano) apresentava diversas propostas pedagógicas com base no desenvolvimento de habilidades de pensamento (percepção, pesquisa, conceitualização, raciocínio e tradução). Portanto, a presença de enunciados enfatizando esse aspecto pode ter culminado dos ecos e ressonâncias resultantes da interlocução com o material, já que, conforme vemos em Bakhtin (2011)

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

Para melhor compreensão dos enunciados docentes apresentados acima, exploramos algumas definições do termo “habilidade” no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), que significa “1- Qualidade de hábil. 2- Aptidão, capacidade, competência”. Com tais definições, na interface com as enunciações, ressaltamos que o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas foi bastante mencionado com um sentido de capacitação, enfatizando a importância de capacitar as crianças para determinadas ações. Nesse contexto, assinalamos a interlocução entre as habilidades cognitivas e as habilidades de pensamento, juntamente com incentivo ao pensamento criativo proporcionado pelo brincar – ambas ideias anunciadas no material estudado nos encontros de formação. Destacamos essas ideias com os seguintes enunciados:

Às vezes você parte da brincadeira para trabalhar alguma habilidade, ou vice-versa, ou durante ali (PED - RC).

A outra [criança] falou bem assim “Olha, tia, o que eu já consigo fazer”. Ela queria pular de um pé só, né, mas ela conseguiu do jeito dela [risos]. Então com isso elas vão aprendendo também, os limites do próprio corpo (Professora do grupo 2b - RC).

O aspecto lúdico, é ele que move...Eu acho que o lúdico da criança ali, você trabalhar o lúdico com a criança, ela vai ser estimulada a aprender e desenvolver um monte de habilidades ali. Então nesse livro mesmo hoje eu anotei até uma fala, que essas falas eu gosto de ficar registrando, quer ver: [lê a seguinte citação do livro] “As brincadeiras e os brinquedos são importantes instrumentos de autoconhecimento e descoberta, além de favorecer o desenvolvimento da imaginação, a linguagem, pensamento, memória, criatividade, sensação e concentração” (PED – E).

Destacamos também essas ideias com nossos registros dos encontros de formação:

Com o início da reunião, começamos com a finalização do tópico anterior, o qual tratava da imaginação como um componente das habilidades de pesquisa. A professora do grupo 2b explicou o tópico (por ser responsável por coordenar a reunião naquele dia), conceituando a imaginação (conforme o livro) e assinalando que “por meio das brincadeiras de faz-de-conta a criança cria coisas novas”, que há criação a partir das situações de brincadeira. [...]. Assim, nesse encontro o brincar foi mencionado como meio de possibilitar a imaginação da criança, sendo possível criar situações novas a partir da brincadeira (DC - 25 de abril de 2016).

Com isso, queremos destacar o movimento interativo entre os enunciados das professoras e o material estudado, permitindo observar também a incorporação de

outros materiais que orientam/orientaram a EI. Dos outros materiais mencionados, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI, em seus três volumes (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), que, após sua publicação, foi o documento orientador das práticas pedagógicas na EI, sendo ainda mencionado ou utilizado, mesmo que novas diretrizes curriculares já estejam em vigor (BRASIL, 2009b). Assim, como um documento ainda presente, podemos inferir ressonâncias das premissas do RCNEI nos enunciados docentes que indicam o desenvolvimento de habilidades como resultados de brincadeiras, especialmente por considerar diferentes habilidades no objetivo central da proposta, que é desenvolver capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social na infância (BRASIL, 1998a). Observamos, principalmente no volume 3 (BRASIL, 1998c), o qual traz objetivos, conteúdos e orientações gerais para os eixos de trabalho movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, que em cada um deles o documento aborda diferentes habilidades para as crianças se desenvolverem, de modo que o termo habilidade é citado 22 vezes no documento.

Podemos inferir também que uma das influências para a compreensão da importância do desenvolvimento de habilidades consiste nas concepções do movimento escolanovista, já que adquirir habilidades físicas, sociais e morais foi uma das perspectivas difundidas pelo mesmo. Os jogos e brincadeiras, nesse sentido, eram concebidos como atividades que emanavam das crianças, revelando seus interesses e necessidades e, com isso, propiciando seu autodesenvolvimento (KISHIMOTO, 2000).

Diante desses aspectos, em uma primeira síntese destacamos esse conjunto – ampliado e, por vezes, dissonante – de possíveis vozes que são referenciadas nos enunciados docentes, compondo novas respostas no movimento dialógico de tematizar o desenvolvimento de habilidades, principalmente quando sustentado na relação com as brincadeiras. Esse quadro indica uma polifonia, com a presença de várias vozes na pauta em questão. Acena também uma heteroglossia, permitindo reconhecer conceitos em disputas, que caminham por lógicas muito particulares, muitas vezes tensionando as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que pode ser considerado o documento orientador mais atual para direcionar as práticas pedagógicas na infância.

Com relação às *aprendizagens decorrentes da brincadeira*, cabe salientar que a utilização do brincar como recurso didático, ou seja, como instrumento para a aprendizagem de conteúdos específicos, também foi citada. Nos enunciados, notamos a força do encaminhamento do brincar com uma finalidade, principalmente no que se refere ao ensino da linguagem matemática e da alfabetização. Os eventos a seguir informam vários elementos presentes nesse propósito de apropriação de conteúdos específicos:

E através das brincadeiras eles acabam aprendendo, igual eu fiz a amarelinha ali na varanda para eles aprenderem os numerais, né? Aí tanto que eles aprenderam também a coordenação motora. Hoje eles conseguem pular de um pé, aí eles ficam: Olha, tia, já aprendi já! É interessante como que eles aprendem fácil. Você ensina uma vez, aí ali você vê: Aí, meu Deus, acho que não vai dar certo. Aí você: não, é um. Aí eles vão dois, dois, dois... Mas aí eu fiquei assim, abismada, por que um dia um não sabia e no outro um ensinou o outro... Ah, eu aprendi, vem cá. E vai mostrando. Daqui a pouco todo mundo aprendeu. E eles aprenderam... É impressionante! E um vai ensinando o outro. Aí quer dizer, é uma brincadeira que você acaba, né? Ensinando várias coisas. Matemática né? Coordenação motora... (Professora do grupo 3b - RC).

Para mim, na arte, por exemplo, quando eu conto uma história, né? Teoricamente não faz parte da minha área, de ensinar a área do professor regente, mas ao mesmo tempo é o imaginário infantil, é a formação do público que é a minha área e através disso justamente eu entro também na área do professor. Então a gente se completa. Eu não posso deixar de ensinar matemática só por que não é a minha área, por que se o que eu estou contando vai fazer contas ou brincadeiras de contar, eu vou tá fazendo o meu papel que é o imaginário, que é o lúdico e que é formação de público e é matemática. [...]. Tudo interdisciplinar (Professora de artes-RC).

Hoje no momento que vocês estavam trabalhando as letras [as professoras em sala de aula], o J né, eles estavam assim... Parecia que eles estavam participando de uma brincadeira, que estava muito divertido. "Agora sou eu, agora é você, não, você já foi". Então tem uma coisa ali muito legal. Eles estavam fazendo aquilo ali com prazer, não estava aquela coisa forçada. Então eu falo que o professor tem que usar esse do momento que a criança acha chato aquilo ali tem que ter outras atividades na mão ali (PED - RC).

Importantíssimo. Eu não imagino criança sem brincar. É fundamental, até porque a gente entende que brincando que se aprende (DIR - E).

Em uma concepção que advoga brincar como uma ação que possui finalidade em si mesma, afirmamos que proporcionar brincadeiras com o intuito de ensinar algum conteúdo reforça uma abordagem utilitarista do brincar, como se a brincadeira por si não contribuísse para o desenvolvimento das crianças. Ainda, pode enfraquecer o exercício criador das crianças, dada a força das funções requeridas às brincadeiras com tais propósitos.

Por outro lado, compreendemos também que as docentes utilizam a brincadeira na aprendizagem de algum conteúdo para que, respondendo às expectativas de ensino cada vez mais presentes na EI, possam encaminhar as ações educativas sustentadas em práticas mais lúdicas e divertidas, e que, conforme os relatos, indicam investimentos para que as crianças participem ativamente desses momentos. Então, na complexidade de dialogar com os vários intervenientes que afetam o trabalho pedagógico, as docentes vão negociando, de modo a tentar combinar a utilização da brincadeira como ferramenta de ensino com a conquista da adesão das crianças, ainda que na EI não seja preciso justificar as situações de brincadeira na finalidade de ensinar algo. Cabe lembrar que, dependendo de como ocorre, essa suposta “pedagogização” do brincar pode reforçar práticas escolarizantes na EI, culminando em uma abordagem que adota a brincadeira apenas quando ela se constitui instrumento para aprendizagem.

Portanto, com essa reflexão, defendemos a importância de oportunizar às crianças diferentes formas de brincar, entendendo que a brincadeira “[...] surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Demarcando essa relevância, salientamos que a *utilização do brincar como elemento de avaliação* também foi assinalada nos encontros, de modo a evidenciar a opinião dos adultos e das crianças sobre as atividades realizadas. Assim, os enunciados evocam a efetivação de situações brincantes para avaliar as propostas educativas, assim como a inserção do brincar como um meio de avaliação no interior de um conjunto de práticas que integram a EI, conforme vemos seguir:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433777>

No estudo das propostas de avaliação apresentadas ao final do livro, a brincadeira e a ludicidade foram abarcadas como componentes fundamentais das avaliações das atividades propostas, visto que por meio do brincar as crianças podem avaliar o processo de desenvolvimento das propostas de trabalho. Assim, na interlocução com o material, as docentes questionaram por que a brincadeira geralmente não era compreendida como elemento de avaliação, visto que é prioridade na EI (DC - 01 de novembro de 2016).

E o autor ali propõe inclusive, por que não avaliar por meio de jogos e atividades didáticas? Então avaliar, a proposta de avaliação ali, não avaliar em cima disso? Então com a brincadeira se pode trabalhar todos esses aspectos aí, a linguagem, a criatividade, o pensamento, a percepção, comunicação, né? Quanto de linguagens... (PED – E).

Com os enunciados, também observamos o destaque para a ideia de que o brincar promove a *interação e a socialização* entre as crianças, de modo que um aprende com o outro por meio das relações dialógicas que se estabelecem nos momentos de brincadeiras coletivas. A partir dessa alteridade, o brincar também foi abordado como prática que incentiva a socialização entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Reiterando os enunciados que evidenciaram essa relação, notamos ainda o destaque de que as interações ocorrem nas situações de brincadeira também como forma de mediação, mencionando, inclusive, referenciais que amparam essa premissa:

Como é que dentro, no momento de brincadeira, a criança se expressa e se comunica com o outro? Interage com o outro? Então aqui o autor não fala a interação, né? O brinquedo e a brincadeira também favorecem a interação. Então a gente acredita nisso e concebe o nosso trabalho em cima disso aí, na interação com o outro a criança vai aprendendo. Vigotsky diz né, é na interação com o outro e o professor mediando (PED – E).

No bojo das concepções mencionadas nos processos formativos, especialmente na indicação do brincar como elemento que favorece as interações entre as crianças, buscamos compreender também quais relações são vivenciadas nas situações de brincadeira. Portanto, no próximo eixo abordamos as enunciações que tematizam as interações dos adultos com as crianças e as relações entre as crianças.

b) Interações na brincadeira: participação dos adultos e protagonismo das crianças

Partindo da premissa de que “[...] é desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança”¹⁰ (VECTORE; KISHIMOTO, 2001, p. 61), analisamos os enunciados referentes à participação dos adultos nas situações brincantes. Abarcamos também os relatos docentes acerca do posicionamento ativo das crianças em relação ao brincar.

Nesse foco, conforme dados obtidos com a aplicação do questionário às 9 docentes participantes da pesquisa, *sempre* (8 docentes assinalaram essa opção) ou *muitas vezes* (1) há proposição de brincadeiras às crianças, *sempre* (4) ou *muitas vezes* (5) há participação nas brincadeiras quando as crianças convidam e *sempre* (7) ou *muitas vezes* (2) as docentes dão suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar às brincadeiras dos grupos. Nessa relação, *muitas vezes* (6) ou *sempre* (3) disponibilizam espaços-tempos para que as crianças proponham brincadeiras, *sempre* (4), *muitas vezes* (3) ou *algumas vezes* (2) acatam as brincadeiras propostas pelas crianças, assim como os pequenos *sempre* (5) ou *muitas vezes* (4) expressam seus sentimentos por meio de brincadeiras.

Entendendo que “[...] assim como o enredo da minha vida pessoal é construído por outros indivíduos, [...] a imagem do mundo é construída apenas pela vida concluída ou concluível dos outros” (BAKHTIN, 2011, p.102), evidenciamos a importância das interações para a constituição de si na relação com o outro. Assim, abrangemos as interações nos momentos de brincadeira, compreendendo que as relações dialógicas podem ser concebidas como movimentos privilegiados de aprendizagens recíprocas, considerando a alteridade como elemento primordial nesse processo.

Focalizando as interações com o adulto no brincar, observamos que as docentes afirmam que propõem brincadeiras e também participam de práticas brincantes quando convidadas pelas crianças. Nessa parceria, em que é possível problematizar as distintas maneiras de efetivação dessa interação entre adultos e crianças – mediação, intervenção e/ou participação – notamos que, de acordo com os enunciados, há intencionalidade por parte das docentes com a proposição de brincadeiras às crianças. Analisando essas ações intencionais, que incluem também

a organização e disponibilização de espaços, brinquedos e materiais que favoreçam o brincar, abordamos as formas de interação entre adultos e crianças nas situações de brincadeira.

Na interlocução desses dados com as pesquisas recentes acerca da brincadeira, recorrendo a outros elos da cadeia discursiva acerca do tema (BAKHTIN, 2011), assinalamos que a mediação, a intervenção e a participação dos adultos na brincadeira foram eixos de análise em produções sobre esse tema, como os trabalhos de Coelho (2012), Teixeira (2012), Vectore (2003) e Navarro e Prodócimo (2012)¹¹. Nos resultados apontados, especialmente por se fundamentarem nos estudos de Vigotsky, as autoras apontaram a relevância da interação com o adulto nos momentos de brincadeira, que exercem o papel de mediadores e complexificam o brincar por meio de sua participação.

Abarcando primeiramente o exercício da mediação, destacamos que, principalmente com o intuito de compartilhar brincadeiras que as crianças não conhecem, um dos objetivos evidenciados consiste em resgatar as brincadeiras tradicionais. Essa mediação, planejada e prevista nos projetos dos professores, parece compor as propostas pedagógicas realizadas no Cmei, considerando a presença do brincar nas atividades, gerada pelo estudo da temática nas ações de formação:

Eu penso que eles [professores], quando tem o momento do brincar, tem sim uma proposta. Qual o objetivo do professor naquele momento da brincadeira. E os estudos favorecem muito pra isso, porque a gente observa lá crianças de 3 e 4 anos, os tipos, a literatura que envolve o brincar... Então assim, dentro dos projetos o professor busca que tipo de brincadeira, ou resgatar brincadeiras que foram se perdendo com o tempo, porque com a modernidade outros brinquedos foram chegando. Então há toda uma preocupação na escolha das temáticas dos projetos, na escolha da temática que vai desenvolver as brincadeiras, por que a gente sabe que tudo leva à brincadeira. Tudo leva às interações e às brincadeiras (DIR- E).

Assim, entendendo o professor como mediador da aprendizagem que, nesse sentido, contribui para a aprendizagem de brincadeiras e, por conseguinte, para as aprendizagens decorrentes do brincar, podemos dizer que mediar significa participar ativamente e diretamente, com intencionalidade, do processo de constituição cultural da infância (VIGOTSKY, 1994). Com essa apropriação, criação e recriação da

cultura, as crianças se inserem ativamente na produção cultural, principalmente nas ações brincantes, que incorporam as modificações de quem aprende e, portanto, estão em constante transformação (KISHIMOTO, 2014).

Observamos que há predominância, nos enunciados, da relevância da mediação docente na brincadeira, em uma perspectiva que compreende o papel do adulto na ampliação do repertório cultural infantil, em especial, na proposição de brincadeiras tradicionais. Principalmente a partir da proposição de brincadeiras, conforme analisamos com os dados, as docentes podem mediar as práticas brincantes, suscitando, com intencionalidade, o desenvolvimento infantil.

As questões relacionadas à intervenção docente também foram realçadas durante os encontros, principalmente quando há necessidade de interferir nas brincadeiras que sugerem influências de outros contextos. Especialmente no enunciado que trazemos abaixo, notamos a presença de elementos relacionados à violência nas situações de brincadeira realizadas pelas crianças, que acabam integrando o cotidiano da instituição (que se localiza em um bairro com altos índices de violência). Nesse sentido, acenamos que, principalmente tendo em vista a delicadeza e a sensibilidade em lidar com ações dessa natureza, há preocupação por parte das docentes em relação ao modo de intervir, com cuidado para que não seja uma ação invasiva ou impositiva, pois a intervenção deve ter a finalidade de contribuir para as aprendizagens das crianças (TEIXEIRA, 2012).

A problemática da violência foi apontada como algo que permeia o cotidiano da escola, expressa principalmente no relato de uma das professoras (Professora do grupo 2B). Segundo ela, um dos meninos afirmou que sua mãe tinha uma metralhadora e, num primeiro momento, ela fez uma analogia com a música “metralhadora” (Banda Vingadora). Todavia, a criança disse que ela era preta [a metralhadora] e assim, juntando esse enunciado ao fato do menino retratar aspectos de violência em suas brincadeiras (como simular a utilização de armas e montar pistolas nos brinquedos de montar), ela percebeu que realmente era algo que fazia parte do seu contexto familiar. Diante disso, a professora ressaltou que vem tentando incentivar outros tipos de brincadeira com a criança, mas de maneira bastante cuidadosa por ser um assunto delicado. As docentes, diante do relato, afirmaram a importância de fazer intervenções nessas situações com bastante cautela, pois para criança isso é algo normal que integra sua vida familiar (DC - 23 de maio de 2016).

Essa preocupação com situações de brincadeira que carecem de intervenção também foi mencionada em relação à perda de espontaneidade no brincar proposto pelas crianças. Com isso, as docentes indicam que há necessidade de mediação e intervenção (conforme enunciados anteriores), como também a efetivação de brincadeiras livres e propostas pelas crianças, de modo que os adultos participem como parceiros, sem uma intencionalidade prévia. Considerando que os dados apontam que *sempre* (4), *muitas vezes* (3), ou *algumas vezes* (2) as docentes acatam as brincadeiras propostas pelas crianças, enfatizamos a importância desse movimento para a valorização do protagonismo e autonomia infantis. Nessa discussão, conforme destacamos no primeiro eixo de análise, chamamos a atenção para as influências de práticas escolarizantes pautadas na passividade das crianças, que dificultam a identificação desse protagonismo nas atividades de brincadeira. A premissa de que o adulto precisa sempre estar dirigindo ou controlando as atividades ainda é muito presente e especialmente justificada em virtude de que, ao “permitir” que a criança proponha algo, os limites são perdidos ou a situação “vira bagunça”.

Diante dessas questões, reiteramos a problematização de uma visão escolarizada da EI, que não evidencia os modos próprios do exercício docente com as crianças e que adota uma perspectiva que não reconhece a especificidade dessa etapa da educação básica (ROCHA, 1999). Quando essas ações se vinculam ao brincar, tal problemática se torna ainda mais necessária de ser questionada, uma vez que advogamos a importância de oportunizar às crianças momentos em que elas se constituam protagonistas, em especial, nas situações de brincadeira. Nesse sentido, as próprias docentes problematizam, em seus enunciados, essa necessidade de estar sempre dirigindo as ações na EI, já que, segundo elas, “perde a espontaneidade...” Nessa discussão, apresentamos os seguintes enunciados, produzidos no contexto das rodas de conversa com as docentes:

Se você vai brincar de teatro, deixa a criança usar a fantasia e começar teatro por ali, né? Solto... porque se você for muito certinho, programado, perde a espontaneidade né? Perde a oportunidade do crescimento, aí você vai ver quem é diretor... Então é pra ser 100% planejado? Sim, nós

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433777>

planejamos 100%, mas levar a cabo às vezes perde! (Professora de Artes - RC)

É que a brincadeira às vezes não pode usar muito com a intenção de algum conteúdo, por que senão ela acaba sendo aquela coisa só direcionada (Professora do grupo 2b - RC).

Muita flexibilidade no planejamento, né? Às vezes a gente planeja aquilo e diz: Ai, planejei! Mas a criança, não é aquilo que ela quer naquele momento, não respondeu. Aí você tem que trocar [...] (Professora do grupo 3b - RC).

Como você falou, a brincadeira tem um lado que ela tem que ser planejada. Mas como você disse agora tem uma atividade e sobrou um tempo, né, por que não usar aquele tempo, mesmo que não esteja no planejamento, que você vá usar aquilo ali para poder brincar. Mas é uma brincadeira que muitas vezes, como você falou em outras questões, né, as crianças propõem a brincadeira e você se junta a eles para brincar. Essa é uma forma que você vai tá trabalhando ali a questão: eles vão criar as regras, eles vão saber ouvir uns aos outros, e ali você vai desenvolver não somente o objetivo para aquela brincadeira, mas o social que você vai trabalhar: a socialização, um conjunto e formação de regras... Então, eu acho que o planejamento é importante? É importante, mas você também não pode seguir ele muito a regra por que senão você perde, às vezes, as oportunidades e a própria questão do desenvolvimento da criança (Professora do grupo 2b - RC).

Por que às vezes, eu penso, que não tem como a gente separar isso. Você tá pensando “Ah, vou dar uma atividade, vou propor uma atividade”, mas ao mesmo tempo que você tá propondo você vai ver que eles burlam essas regras aí, que acaba você mudando porque eles te levam a mudar (PED - RC).

Na importância de conceber as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura (BRASIL, 2009b), defendemos que, na brincadeira, “[...] é a criança a protagonista que faz a experiência”, o que requer “[...] a ação dinâmica e ativa das crianças” (BRASIL, 2012, p. 54). Nessa perspectiva, assinalamos que, com os enunciados docentes, também é possível captar a ênfase de que escutar as crianças nos momentos de brincadeira é fundamental, de modo que os interesses, desejos e anseios dos pequenos sejam priorizados, haja vista que a brincadeira “[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKY, 2008, p. 25).

Cabe salientar ainda que, nesse protagonismo, as brincadeiras entre as crianças são fundamentais no contexto da EI, principalmente na interação entre crianças de diferentes idades. A esse respeito, ressaltamos que “[...] o clima de confiança se estabelece quando se criam momentos em que as crianças ensinam

brincadeiras que conhecem aos novos coleguinhas, em situações de cumplicidade” (BRASIL, 2012, p. 37). De maneira análoga, os momentos de brincadeiras individuais também precisam ser respeitados, especialmente quando a criança busca, em seu ritmo, estabelecer sentidos para os brinquedos ou materiais com os quais interage ao brincar. Evidenciamos, assim, que os enunciados docentes informam o propósito de que as práticas pedagógicas no CMEI procurem suscitar essas diferentes formas de brincar, tanto individuais como coletivas, de modo a apostar no planejamento de atividades e brincadeiras com crianças de idades distintas e na observação como movimento primordial de compreender a criança, conforme nos reportamos a seguir:

Muitas vezes aqui nesse intervalo o 2 e 3 [grupos] se juntam para ver o vídeo ou assistir algo que elas [professoras] programaram. Então isso acontece. E uma vez por mês o 2, 3, 4, 5 todo mundo junta no refeitório e aí eles aprendem a se respeitar. Você não tem grande que briga com o pequeno. Por que eles vão crescendo e vão entendendo. Brincam.... Às vezes no parquinho tem menino de 2 e menino de 5 e todo mundo brinca junto, brincam normalmente, nesse processo de integração ali. E é dessa forma que a gente vai fazendo... (PED - E).

Por exemplo, tem momentos que você percebe, quando você tá de fora, e a gente observa assim: Você tá ali e às vezes você deu uma brincadeira livre. E aí eles se dividem em grupo e aí você começa a observar o que um tá ensinando pro outro e até você, o que você aprende, o que você ouve das conversas deles é que você vai observar. Assim: essa criança, em alguns momentos, que ela pensa individualmente, o que ela traz de conhecimento ali na brincadeira. Então se você for atento e observar, é nesses momentos aí que você conhece o que realmente a criança pensa. Ele tá livre, não tá sendo direcionado pra nada (DIR - E).

Em síntese, na exploração dos enunciados sobre as interações no brincar, focalizando a participação dos adultos e o protagonismo das crianças, cumpre realçar que nosso intuito não é dicotomizar o brincar livre e o dirigido, fomentando uma visão antagônica que defende apenas as brincadeiras espontâneas ou, em contraposição, a que advoga somente pelo brincar com o direcionamento do adulto. Salientamos, nessa produção de sentidos sobre as formas de efetivação das brincadeiras na EI, que priorizamos o desenvolvimento de múltiplas possibilidades de brincar, tanto por meio de atividades com orientação, como por ações lúdicas desenvolvidas pelas e entre as crianças, visibilizando as potencialidades da diversidade de situações brincantes no contexto educativo.

Além disso, cabe ressaltar que, nesse conjunto de práticas pautadas na brincadeira, é necessária “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009b). Nesse acompanhamento, é possível avaliar de modo processual as ações lúdicas, observando as preferências das crianças, assim como o comportamento durante as brincadeiras, haja vista que “[...] é pela observação diária e pelo registro que a professora pode acompanhar os interesses e a evolução do brincar de cada criança” (BRASIL, 2012, p. 59). Com isso, agregamos à proposição de desenvolver variadas formas de brincar a importância de observar as interações que ocorrem na EI, uma vez que analisar as relações durante as brincadeiras oportuniza, além do acompanhamento, o planejamento de situações brincantes que possibilitam a mediação, a intervenção e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com efeito, tendo como referência os enunciados docentes, focalizando as formas como o brincar acontece no trabalho educativo, partimos para as considerações finais, sintetizando as análises até então apresentadas.

Considerações finais

Compondo uma pesquisa mais ampliada e participando da cadeia temática que articula estudos sobre brincadeiras e processos formativos no contexto da EI, com esse artigo nos dedicamos a analisar as compreensões e as interações sobre o brincar enunciadas nos processos de formação continuada docente. Afirmamos que, no que se refere às compreensões sobre o brincar, é unânime o reconhecimento de sua importância, especialmente justificada pelas contribuições da brincadeira no trabalho educativo. Reiteramos, assim, que, de acordo com as docentes, o brincar colabora para o desenvolvimento (com destaque para menções às habilidades), para aprendizagens (registrada a preocupação com os conteúdos), para o processo de avaliação das ações e para a interação e a socialização entre crianças e entre adultos e crianças.

Esses dados mobilizam reflexões que, na dialogia com os enunciados que tematizam as interações carreadas com as brincadeiras, acenam para os motivos que levam à valorização do brincar no trabalho com as crianças, na interlocução com os modos como essa atividade é encaminhada no contexto das instituições de EI. Na especificidade desse contexto, cabe ressaltar que, na articulação com as compreensões acerca do brincar, as proposições pedagógicas estão vinculadas às interações entre adultos e crianças. Principalmente com a função de mediador, notamos que, no conjunto das interações, é papel do docente promover o brincar. Assim, partindo do princípio que o professor precisar propor brincadeiras – para ensinar algum conteúdo ou suscitar o desenvolvimento de habilidades – os relatos das docentes indicam a utilização da brincadeira como ferramenta didática. Avançamos na hipótese, dado esse contexto enunciativo, de que adotar a brincadeira como meio se constitui uma tática para que o processo de ensino se torne mais divertido e prazeroso. Cabe reiterar, nesse movimento, o fortalecimento com que esse propósito se efetiva em uma conexão com as necessidades e demandas das crianças, mobilizando espaços de observação, de escuta e de incentivo às proposições infantis.

Portanto, na diversidade de enunciados acerca da brincadeira que emergiram nos processos formativos – convergindo assertivas e também indicando contradições e paradoxos –, acenamos para a necessidade de nutrir os investimentos em formação continuada. Com referenciais bakhtinianos, sustentamos que os encontros (não sem desencontros) podem se constituir como contextos de narrativas do trabalho que podem confrontar concepções e possibilidades de ações, favorecendo o propósito da promoção de situações brincantes que potencializam as contribuições do brincar para as crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433777>

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. Vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. Vol. 2. Disponível em: www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998c. Vol. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil**. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. 2012. 156 f.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644433777>

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**: da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Ano: 2010. Acesso em: 24 abr. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n.24, p.81-106, jun. 2014. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46356>. Acesso em: 12 mar. 2017

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação infantil e psicologia: para que brincar? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, June 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Set. 2015.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2015.

NEITZEL, Scheila Thais Lüdke. **Brincadeira e aprendizagem**: concepções docentes na Educação Infantil. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da Anped (1990-1996). **Pro-posições**, Campinas, n. 28, p. 54-74, 1999. Disponível em: < http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/ROCHA_AsPesquisasSobreEducacaoInfanti_In_Pro-Posicoes.rtf/view>. Acesso em: 5 set. 2017.

SOARES, Leticia Cavassana; COCO, Valdete; VENTORIM, Silvana. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. Holos (Natal. Online), v. 1, p. 91-106, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953/1377>. Acesso em: 16 jan. 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35, 2012. **Anais...** Porto de galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015

VECTORE, Celia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 5, n. 2, p. 59-65, Dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n2/v5n2a07.pdf> Acesso em: 15 dez. 2016.

VECTORE, Celia. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2015.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Correspondência

Leticia Cavassana Soares – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Aracruz. Av. Morobá, 248, Conj. Morobá, 29192-733 – Aracruz, Espírito Santo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Neste texto, utilizaremos os termos “situações brincantes/de brincadeira” e “práticas brincantes” no sentido de momentos de brincadeira, voltados à ação de brincar na EI.

² Utilizamos gênero feminino para nos referirmos às docentes, visto que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

³ No desenvolvimento do trabalho de campo, a pesquisadora atuou como observadora nos encontros de formação, coordenando a roda de conversa com base nos dados resultantes da aplicação do questionário.

⁴ Tal pesquisa de mapeamento busca integrar a reunião de estudos (dissertações e teses), a análise de documentos (com atenção especial às normativas para a constituição, a formação e a atuação dos quadros profissionais da EI) e a coleta de dados juntos aos responsáveis pela EI.

⁵ Entendemos que as práticas brincantes de qualidade são experiências infantis que potencializam o conhecimento de si e do mundo, das linguagens e das formas de expressão, da biodiversidade e sustentabilidade, da imaginação e outras formas de conhecimento, com o objetivo de proporcionar vivências que enriquecem as aprendizagens das crianças.

⁶ O questionário aplicado às docentes foi composto por questões abertas e fechadas, que além de objetivar traçar um perfil do grupo pesquisado (idade, tempo de atuação na EI, percurso formativo), também buscou abarcar as concepções acerca do brincar e da formação, as brincadeiras que predominam no cotidiano com as crianças, os principais desafios que emergem nas situações de brincadeira, entre outras questões que articulam o brincar e a formação.

⁷ Vale destacar que as rodas de conversa foram realizadas a partir dos dados obtidos com o questionário, em que as docentes responderam a questões sobre os próprios processos de formação continuada e sobre a relação da brincadeira com as práticas pedagógicas.

⁸ *Grosso modo*, em uma perspectiva bakhtiniana, heteroglossia remete ao conjunto de vozes distintas que compõem a consciência humana. A polifonia, nesse movimento, relaciona vozes equipolentes dentro de um contexto.

⁹ SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar**: com crianças de 3 a 4 anos. São Paulo: Ática, 2012.

¹⁰ É importante ressaltar que as autoras citadas compreendem “a figura de um bom mediador” considerando a mediação de qualidade que deve ser realizada nas interações entre adulto e criança no brincar, de modo que incentive a aprendizagem e o desenvolvimento.

¹¹ Ver mais em: SOARES, Leticia Cavassana; COCO, Valdete; VENTORIM, Silvana. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **Holos** (Natal. Online), v. 1, p. 91-106, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953/1377>. Acesso em: 16 jan. 2017.