

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA CLARA VICENTE CAMPELO

**A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A COMPREENSÃO DA GESTÃO
EM ESPAÇOS NÃO ESCOLAR E ESCOLAR.**

JOÃO PESSOA – PB
2021

MARIA CLARA VICENTE CAMPELO

A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A COMPREENSÃO DA GESTÃO EM ESPAÇOS
NÃO ESCOLAR E ESCOLAR.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr^a. Blenda Carine Dantas de Medeiros

João Pessoa
2021

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

C193b Campelo, Maria Clara Vicente.

A brincadeira na infância e suas contribuições para o desenvolvimento infantil: a compreensão da gestão em espaços não escolar e escolar / Maria Clara Vicente Campelo. - João Pessoa, 2021.

41 f.

Orientação: Blenda Carine Dantas de Medeiros.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Lúdico - jogos e brincadeiras.
3. Desenvolvimento infantil. 4. Gestores. I. Medeiros,
Blenda Carine Dantas de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 373.2(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

**A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A COMPREENSÃO DA GESTÃO
EM ESPAÇOS NÃO ESCOLAR E ESCOLAR.**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: 22/06/21

Assinatura: Blenda Carine D. Medeiros

Prof.^a Dr.^a Blenda Carine Dantas de Medeiros (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Thaís Oliveira de Souza

Prof.^a Dr.^a Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas

Dedico àqueles que vêm me apoiando ao longo da vida facilitando a minha caminhada. Em especial, meus pais Carlos e Fabrícia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui e por me dar forças e coragem para superar os momentos difíceis e os desafios vividos ao longo da caminhada universitária.

Aos meus pais Carlos Roberto Campelo dos Santos e Fabrícia Vicente Campêlo, meus maiores exemplos de vida, por todo o incentivo, apoio e investimento em mim durante toda minha vida. Por nunca terem medido esforços para que eu tivesse a oportunidade de estudar e buscar realizar meus sonhos profissionais.

Aos professores por todos os ensinamentos, em especial a minha Orientadora Blenda Carine Dantas de Medeiros, por todo o incentivo, apoio, dedicação e carinho. E aqueles que aceitaram participar das entrevistas realizadas por mim para a construção desse trabalho.

Aos meus familiares e amigos por todo o suporte e incentivo, em especial meu namorado João Pedro, minha irmã Alice, minha prima Ana Rosa e meu amigo Júlio.

Aos colegas de curso por compartilhar bons momentos ao longo da nossa jornada e por todo o apoio.

A todos que estiveram comigo nesse momento tão significativo para minha vida.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso objetiva analisar a compreensão da gestão em relação à brincadeira e como esse modo de pensar influencia na organização das atividades potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento. Fundamenta-se na Psicologia Histórico Cultural e em documentos normativos da Educação Infantil no Brasil, buscando analisar como a brincadeira é compreendida pela gestão desses espaços. Para construção dos dados, foram entrevistadas duas gestoras de um Centro de Referência de Educação Infantil do município de João Pessoa e duas coordenadoras de uma Brinquedoteca da Universidade Federal da Paraíba. Também foram realizadas observações no espaço escolar, análise de arquivos produzidos pela Brinquedoteca (relatórios e imagens) e análise das entrevistas com as coordenadoras e gestoras. Foram observadas semelhanças no que diz respeito às brincadeiras registradas nos espaços em estudo. O modo como as gestoras e coordenadoras compreendem o brincar, considerando sua importância para o desenvolvimento infantil, tem total relevância para a organização dos ambientes, com mobiliários e brinquedos acessíveis, facilitando o manuseio pelas crianças, e no tempo planejado para essa atividade. Conclui-se que a concepção que essas profissionais possuem sobre a brincadeira têm exercido influência na qualidade da atividade do brincar realizada em ambos os espaços.

Palavras-chave: brincadeira, desenvolvimento infantil, gestores.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 A brincadeira numa Perspectiva Histórico Cultural e sua importância para o desenvolvimento infantil	11
2.2 O brincar na Educação formal de crianças no Brasil	13
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	20
4.1 O Centro de Referência de Educação Infantil	20
4.2 A Brinquedoteca da UFPB	21
4.3 A brincadeira no Centro de Educação infantil e na Brinquedoteca	23
4.3.1 Concepção do brincar: a brincadeira nos espaços investigados	24
4.3.2 O papel dos brinquedos e espaços	27
4.3.3 Teóricos e documentos norteadores do planejamento nos espaços investigados.....	31
4.3.4 O papel do educador na brincadeira: concepções das gestoras e coordenadoras.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERENCIAS	39
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORAS)	41
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORAS)	41

1. INTRODUÇÃO

O brincar, apesar de não ser exclusivamente próprio da criança, desde a modernidade encontra-se diretamente associado à infância, sobretudo após a influência religiosa dos jesuítas que associaram a brincadeira à pureza e santidade da criança (WAJSKOP, 1995). Nessa época, a criança que até então era vista como um adulto em miniatura, começa a ser tratada efetivamente como criança, com suas necessidades e especificidades respeitadas. Esse sentimento de valorização da infância contribuiu para que diversos estudos fossem desenvolvidos sobre a temática, despertando o interesse de vários teóricos para o ato de brincar.

Nesse processo, a teoria Histórico-Cultural se propõe a analisar o fenômeno em questão, considerando toda a sua complexidade histórica e sua relação dialética, de constante influência entre indivíduo e meio. Leontiev, um dos teóricos defensores dessa teoria, define a brincadeira como sendo a atividade principal da infância, não pelo tempo diário que a criança brinca, mas sim pelo impacto positivo que a brincadeira exerce em seu desenvolvimento:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p.122)

À medida que a criança toma consciência das coisas que a rodeiam, ela procura dominá-las, agindo sobre os objetos acessíveis a ela e tendo como exemplo a ação dos adultos. A necessidade da criança de imitar um adulto em suas ações entra em contradição com a impossibilidade de realizar determinadas atividades como dirigir um carro, pilotar um avião, ir ao trabalho, ser mãe, pai, médico ou professor. E assim, como solução desse impasse, a criança utiliza-se da atividade lúdica do jogo de papéis e do faz de conta.

Dessa forma, reconhecendo a brincadeira como uma possibilidade que a criança tem de adentrar o mundo do adulto sem participar efetivamente dele e, através da imaginação e da capacidade de recriação (VYGOTSKY, 1984), adaptar os objetos e brinquedos para esse fim, a presente pesquisa buscou analisar a compreensão da gestão e coordenação em relação à brincadeira e como esse modo de pensar influencia na organização das atividades potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Compreendendo a importância do brincar para a infância e para a Educação Infantil, a brincadeira, objeto de estudo da presente pesquisa, é utilizada como uma ferramenta para

compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de modo a analisar como ela se efetiva em espaços escolares e não escolares, discutindo o papel da escola, dos educadores, dos ambientes e dos brinquedos nesse processo. A escolha de espaços escolares e não escolares justifica-se pela possibilidade de identificar semelhanças e diferenças nas brincadeiras realizadas no âmbito educacional-pedagógico e no espaço informal, de modo a articular conhecimentos teóricos com as práticas vivenciadas nesses espaços, produzir meios e ações que potencializam o uso da brincadeira para a educação infantil e para o desenvolvimento das crianças nos diversos espaços de interação social.

De modo pessoal, a escolha parte também da grande afinidade que possuo com o tema. No meu segundo ano de curso estagiei numa franquia de uma grande rede de restaurante/pizzaria onde minha função era vigiar o espaço “kids” do local, que era um ambiente com brinquedos e jogos reservados para as crianças. A partir daí passei a olhar a brincadeira com mais atenção e interesse. Posteriormente estagiei numa escola, no segmento da Educação Infantil, e tive também a oportunidade de observar o brincar agora no ambiente escolar. À medida que meu contato com a brincadeira se intensificava, meu interesse em estudar e me aprofundar na temática também aumentava. Assim, nos últimos anos, passei a me dedicar a estudos e pesquisas sobre o tema, buscando principalmente unir a teoria e a prática. Um desses estudos resultou numa pesquisa de iniciação científica e esse Trabalho de Conclusão de Curso configura-se como uma extensão dessa pesquisa.

O trabalho está organizado nos seguintes capítulos: Introdução, Fundamentação teórica, Procedimentos metodológicos, Resultados e discussões e as Considerações finais. A pesquisa foi norteadada por metodologias específicas que valorizam as crianças enquanto sujeitos de conhecimento. Foram realizadas observações no Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) e entrevistas com as gestoras da instituição. Na Brinquedoteca, os dados foram coletados a partir de análise documental do regimento interno, dos relatórios e dos demais materiais produzidos pelos brinquedistas, além das entrevistas com as coordenadoras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A brincadeira a partir da perspectiva Histórico Cultural e sua importância para o desenvolvimento infantil

Numa perspectiva histórica, a concepção do brincar já sofreu diversas mudanças influenciadas por questões sociais, culturais e até mesmo econômicas. Segundo Ariès (1981, p.94), na Antiguidade crianças e adultos participavam em pé de igualdade dos mesmos jogos, festas e divertimentos, porém, na medida em que a igreja foi ganhando hegemonia, os moralistas rigorosos, baseados na fé cristã, passaram a associar tais práticas aos prazeres carnais, vícios e ao azar, recriminando-os. Nesse momento surge uma preocupação até então desconhecida com a criança, em preservar sua moralidade.

Essa visão negativa atribuída à brincadeira e aos jogos infantis, concebidos como uma ameaça a moral cristã, começa a se modificar novamente em meados do século XVI, com a influência dos jesuítas e a ideia de criança santa que imita Jesus, assim a atividade do brincar não era mais vista como algo ruim, servindo, inclusive, de base para o desenvolvimento de uma educação disciplinadora e integradora, além de considerada como atividade inata da infância, como afirma Wajskop (1995):

O prazer, característico da atividade de brincar, passou a ser visto como um componente da ingênua personalidade infantil, como uma atividade inata e que protegia dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto. A brincadeira passou a ser concebida como a maneira da criança estar no mundo: próxima à natureza e portadora da verdade. (p. 63)

Dessa forma, a partir do século XVI, teóricos como Rousseau, Comenius e Pestalozzi passaram a contribuir ainda mais para a valorização da infância, compreendendo suas especificidades e apresentando propostas para a educação dos sentidos da criança voltadas para a recreação e utilização de brinquedos. É nesse período que a educação infantil ganha métodos próprios e instituições específicas para esse fim começam a ser fundadas. Posteriormente, a brincadeira na infância passa a ser cada vez mais valorizada com as teorias de Piaget, Vygotsky, Maria Montessori, entre outros (WAJSKOP, 1995).

A brincadeira passa a ser estudada também por diversas ciências como a pedagogia, a psicologia, a filosofia e passa a ser concebida como uma forma de representação e interpretação de determinados comportamentos humanos, estando presente nas mais diversas culturas. A formação desse conjunto de saberes sobre a criança ganhou espaço e passou a convencionar padrões de normalidade, procedimentos de inculcação comportamental e disciplinar, mudando a forma de se conceber a criança no espaço familiar e na sociedade como

um todo.

Esses saberes originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão as crianças. Destacam-se nesses saberes a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. (ROCHA E FERREIRA, 1994 E GOLDSOHN, 1997 apud SARMENTO 2004, P.4)

No início do século XX, pesquisadores da escola russa como Vygotsky, Elkonin e Leontiev elaboraram uma concepção de brincar baseada na perspectiva Histórico Cultural, destacando sua importância para o desenvolvimento infantil, sobretudo por afirmar que a criança se expressa afetivamente e, por meio da brincadeira, atende a interesses e necessidades próprias. Segundo Vygotsky (1984), para estudar a criança, devemos compreender a unidade dialética entre as duas linhas principais e distintas, a biológica e a cultural.

De acordo com Pino (2005), existe um problema tradicional na Psicologia em separar as funções orgânicas das funções mentais, isto é, funções superiores (como falar, pensar, lembrar, ter consciência) e funções elementares (naturais e biológicas). Apesar de terem origens diferentes, a primeira sendo obra dos homens e a segunda da natureza, não devem ser tratadas de forma separada. Sobre isso, o autor ressalta que:

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem essas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas...A natureza transformar-se em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializar-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar. (PINO, 2005, p. 53)

Os estímulos auxiliares, abordados por Vygotsky, configuram-se como elemento importante ao desenvolvimento cultural da criança, sendo eles a linguagem falada na região onde mora, instrumentos musicais, instrumentos criados por ela própria podendo utilizar o próprio corpo ou os brinquedos. Em relação a esse último, afirma que:

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa a motivação, o desenvolvimento; as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (VYGOTSKY, 1984, p. 146)

O autor afirma ainda que, na idade pré-escolar, a criança apresenta impulsos e necessidades específicas que a conduzem diretamente à brincadeira, isso porque ela manifesta uma série de desejos imediatos que não podem ser realizados no mundo real. Assim, com o auxílio da situação imaginária, a criança consegue através da brincadeira realizar tais desejos.

Oferece ainda a oportunidade de vivenciar diversas situações novas, que envolvem conflitos, estabelecimento de regras, interações sociais e, sobretudo, lhe possibilita adentrar no mundo dos adultos por meio da imaginação. Como afirma Leontiev:

À medida que ela vai crescendo, na fase que antecede a pré-escolar, a criança toma consciência das coisas ao seu redor sob a forma de ação, e passa a agir mais diretamente em seu mundo. Assim, ela se esforça para integrar uma relação com as coisas acessíveis a elas e com o mundo mais amplo, tentando agir como um adulto. (LEONTIEV, 2010, p. 121)

Ao utilizar a situação imaginária e assumir “personagens” como mãe, irmã, aluno, médico ou professor, a criança se submete a regras e padrões daquilo que ela entende que são funções e comportamentos do personagem escolhido para representá-lo na brincadeira. O que ocorre é que a criança toma consciência da ação cotidiana dos adultos, mesmo sem que se deem conta disso, e tendem a reproduzir esses comportamentos de forma lúdica durante o brincar, apropriando-se de suas características.

Dessa forma, na brincadeira é a própria criança quem estabelece as regras e, a partir delas, têm a oportunidade de exercitar o autocontrole. Além disso, elas possuem a oportunidade de vivenciar, experimentar e pensar situações novas e, pela imaginação, adentrar o mundo do adulto sem participar efetivamente dele. Portanto, o ato de brincar só se torna possível graças à capacidade imaginativa humana, ato esse que deve ser entendido como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (LEONTIEV, 2010, VYGOTSKY, 1984). Segundo Wajskop (1995):

Quando brincam ao mesmo tempo que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Na atividade de brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo que já vivenciam a possibilidade de modificá-la. (p.67)

Portanto, a partir da brincadeira, as crianças podem experimentar situações de interação e confronto, tendo que lidar com as diferentes vontades, desejos e opiniões das demais crianças envolvidas no processo.

2.2 O brincar na Educação formal de crianças no Brasil

A Educação Infantil, segundo Santana e Fernandes (2011), começa sua jornada no Brasil marcada pelo descaso. Com a chegada dos portugueses, os jesuítas passaram a catequizar as

crianças indígenas partindo da perspectiva de que a criança pequena podia ser facilmente moldável. Em contrapartida, a educação oferecida aos filhos dos colonizadores, que pertenciam a uma classe econômica mais alta, não se restringia a uma simples instrução religiosa, visto que eles aprendiam a ler, escrever e contar, também cursavam letras, filosofia e ciências. Enquanto para as crianças negras, só lhes restavam trabalhar, não tendo acesso a nenhum tipo de educação.

Durante todo o período colonial, as crianças não eram tratadas como tal e sua capacidade intelectual de produzir conhecimentos era ignorada. Só a partir do final do século XIX essas concepções começam a mudar, ainda que muito timidamente. Foram criadas creches com a finalidade de prestar assistência a crianças de famílias pobres em que as mães trabalhassem fora do lar. Portanto, até então a creche não tinha finalidades propriamente educativas e nem contava com profissionais da educação.

As mudanças mais efetivas nesse cenário começam a surgir apenas a partir da década de 1980, no período pós ditadura. A criança passa a ser vista como uma cidadã que deve ter seus direitos assegurados pela constituição, e a educação passa a ser considerada um direito, tendo o Estado a obrigação de garantir o acesso à educação através das creches e pré-escolas.

Após a promulgação da constituição de 1988, que assegura esse direito, outros documentos que tratam da criança e da educação infantil foram elaborados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, o último na intenção de discutir investimentos pautados em políticas públicas que viabilizam recursos financeiros para garantir a qualidade da educação. Sendo assim, conforme a LDB:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Para que as instituições de educação propiciem um desenvolvimento efetivamente pleno, faz-se necessário cumprir com parâmetros básicos de qualidade, incluindo boa estrutura física, formação profissional dos professores e atividades que explorem diversas possibilidades e incentivam as crianças a se exercitarem, explorarem o espaço e brincar. Podemos observar nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a ênfase dada a estas atividades:

A brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;

ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006)

Dessa forma, a brincadeira exerce um papel fundamental naquilo que a LDB define como sendo a finalidade da educação infantil: o desenvolvimento integral da criança. Além de ser uma atividade característica da infância e trazer diversas vantagens cognitivas e sociais, o brincar tem ganhado cada vez mais importância e espaço nas instituições escolares a partir dos documentos normativos da educação.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a brincadeira é considerada uma atividade fundamental para a criança e para o desenvolvimento de capacidades como a imaginação, autonomia, memória, imitação e atenção. Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontam a brincadeira como um dos eixos norteadores para a prática pedagógica na educação infantil. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a brincadeira como um direito de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, orientando que a mesma ocorra:

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.38)

A partir dessa atividade, a criança apropria-se de elementos da realidade imediata e atribui-lhe novos significados, representando seus sentimentos e emoções. Como se pode observar no seguinte trecho do RCNEI: “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p.27).

Assim acontece nas brincadeiras de diferenciação de papéis e no faz-de-conta, em que a criança recria personagens de suas vivências, imitando os pais, um médico, o professor, heróis, vilões, etc. A imitação provém da imaginação e da fantasia, como também de conhecimentos que a criança já tem acerca do personagem ou objeto que ela imita, incluindo situações observadas ou já vivenciadas por ela, com sua família, na escola, em livros, filmes e desenhos. Para isso, ao trazer à tona lembranças já vivenciadas, a criança evoca também seus sentimentos e emoções, como enfatiza o RCNEI:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados

vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. (BRASIL, 1998, p.22)

Ainda no faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, elaboram e negociam regras de convivência. Exercem sua autonomia na escolha de papéis e representação de cada um deles, além da escolha dos seus companheiros na brincadeira. Colocam em prática suas fantasias e conhecimentos, podendo livremente recriar situações, sem intervenções diretas de adultos.

A sua capacidade de socialização também é ampliada, não só com o faz de conta, mas através de diversas brincadeiras que propiciam interação, criação e submissão às regras e papéis sociais.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28)

Tanto o RCNEI quanto a BNCC ressaltam que cabe ao professor e às instituições de educação oferecerem às crianças condições que potencializam o ato de brincar, entre elas, ofertando um espaço adequado, com objetos, brinquedos, jogos, fantasias e dispondo de tempo para a brincadeira livre. Ao observar as brincadeiras, o professor pode também avaliar o processo de desenvolvimento das crianças e registrar suas capacidades sociais, emocionais e cognitivas para, posteriormente, utilizar essas informações de modo a auxiliar seu planejamento e sua prática pedagógica.

Para a BNCC, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). É preciso que o profissional tenha consciência de que jogos e brincadeiras com finalidades didáticas e com a intervenção do adulto podem ser utilizados, mas não devem substituir os momentos de brincadeira livre, tendo em vista que ambos são importantes para aprendizagem da criança, mas apresentam aspectos distintos que devem ser considerados para potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A infância como conhecemos hoje é algo próprio da modernidade. Como afirma Sarmiento (2004), apesar de sempre ter existido crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve a infância como categoria social de estatuto próprio. Assim, até a Idade Média, a criança era tratada como um adulto em miniatura, suas individualidades e necessidades enquanto crianças não eram respeitadas nem consideradas. Tal concepção começa a mudar com a chegada da Modernidade e influenciada pelas diversas mudanças sociais, culturais e econômicas da época. Dessa forma, a construção social da infância tem como importante e decisivo fator a criação de espaços próprios para a socialização, especialmente com a escola pública e sua expansão.

As mudanças na conceituação de infância e de criança, sendo considerada agora como um ser social autônomo e sujeito de direitos, foi fundamental para que a educação infantil começasse a ser pensada e colocada em prática. Esse sentimento de valorização da infância fez com que vários teóricos dedicassem também seus estudos aos processos de desenvolvimento e cultura infantil, sobretudo a partir do século XVI, com Rousseau, Comenius e Pestalozzi e, posteriormente, com Piaget, Vygotsky, Maria Montessori, entre outros.

Para Vygotsky (1984), estudar as crianças e os processos de desenvolvimento humano no geral consiste em considerar a constituição histórica e cultural dos sujeitos e sua relação indissociável com seu meio social. Considerando isso, diante das diversas rupturas sociais e do acelerado desenvolvimento econômico experimentado pela sociedade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a infância contemporânea, acompanhando as mudanças vividas pela sociedade, passa a apresentar algumas características novas como o desenvolvimento de um mercado exclusivamente com produtos para as crianças (brinquedos, roupas, calçados, alimentos) juntamente com marketing e a publicidade infantil. A escola, enquanto instituição social, ganha cada vez mais espaço no dia a dia das crianças e passa a ser palco da acentuada multiculturalidade¹ observada em nossa sociedade, integrando alunos com diferentes constituições familiares e étnicas.

Apesar dos diversos aspectos globais, econômicos e sociais da modernidade que foram sendo incrementados na vida das crianças, sua autonomia e uma forma própria de atuação, representação e simbolização do mundo serão sempre mantidas. Assim como características universais e inerentes a essa fase da vida como a ludicidade, a interação e a fantasia do real.

Nessa perspectiva, os sociólogos da infância, a partir da década de 1980, passaram a

¹ Hall (2003) a define como as “características sociais e os problemas de governabilidade”.

romper com a concepção tradicional que se tinha da criança, e que ainda pautava a maior parte das pesquisas até então. Antes concebida como um sujeito dependente, ou enfatizadas em suas condições e limitações, passaram a ser vistas como indivíduos produtores de cultura e história, “competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54). Com isso, ganharam também a posição de colaboradoras na construção do conhecimento científico.

Portanto, ao desenvolver a pesquisa nesta perspectiva Histórico Cultural, adotamos também um olhar de reconhecimento e valorização da criança, concebendo-as como atores sociais e sujeitos de direitos, buscando compreendê-la em seus contextos e valorizando suas ações. Desse modo, no final ano de 2019 e no início de 2020 foram feitas 5 observações no CREI durante o turno da manhã, onde foi possível observar a rotina das crianças entre 4 e 5 anos, e as duas gestoras da instituição também foram entrevistadas. Já na Brinquedoteca, devido a Pandemia do Covid-19, não foi possível realizar as observações diretas no espaço, que desde março de 2020 não realiza nenhum tipo de atendimento presencial. Logo, as informações coletadas da Brinquedoteca foram documentais, a partir da Resolução interna, dos relatórios, arquivos de imagem e demais materiais produzidos pelos brinquedistas. Também foram realizadas entrevistas por videochamada com as duas coordenadoras e que posteriormente foram transcritas.

Todas as entrevistas realizadas na pesquisa seguiram o modelo semiestruturado, que segundo Minayo (2009) combina perguntas fechadas e abertas e possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. A escolha por esse formato de entrevista possibilita que entrevistado e entrevistador fiquem mais à vontade para falar sobre a temática e conseqüentemente, seja possível coletar o máximo de informações pertinentes para a construção dos dados.

Após a transcrição das entrevistas, foi feita a Análise de Conteúdo Temática (MINAYO, 2009), que consiste em reler o material produzido e identificar palavras, frases e resumos com determinadas mensagens durante a fala das coordenadoras e gestoras entrevistadas que são mencionadas com frequência e que possam indicar uma unidade temática, ou seja, um conteúdo de relevância para o objetivo pretendido na pesquisa. Assim, ao analisar o conteúdo das entrevistas, e dividi-las em quatro categorias, seguimos com os procedimentos que Minayo (2009, p.88) denomina de descrição da categorização; fazer interferências dos resultados e interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica.

Entendendo que o foco do trabalho escolar é a aprendizagem e formação dos alunos,

sendo função da gestão pedagógica a articulação, entre concepções, estratégias, métodos, conteúdos que demandam esforços, recursos e ações com foco nos resultados pretendidos, cabe à figura do gestor o papel de liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos exercidos pelos professores e praticados na escola.

Nessa mesma perspectiva, a coordenação de uma brinquedoteca universitária, que acima de tudo caracteriza-se como um espaço formativo para os estudantes dos cursos do Centro de Educação, tem também como foco a organização e seleção de métodos e estratégias para propiciar uma estadia segura, confortável e sobretudo com a realização de atividades e ações relevantes para o processo de desenvolvimento e socialização das crianças que atendem.

Diante disso, a escolha de analisar a concepção da gestão e coordenação sobre a brincadeira, parte do reconhecimento de seu papel dentro das instituições pesquisadas, da importância do trabalho desenvolvido, sobretudo no que tange a organização e planejamento da rotina, dos espaços e demais atividades.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, serão apresentados dados referentes a caracterização física dos espaços estudados, feita a partir de observações no CREI e a partir de imagens e das entrevistas realizadas com as coordenadoras da Brinquedoteca. Devido a pandemia de Covid-19 que estamos vivendo até o momento atual, não foi possível realizar as observações também na brinquedoteca. Em seguida, serão apresentadas as informações e a análise referentes aos dados específicos das entrevistas, acerca da compreensão do brincar e das atividades dessa natureza realizadas nos respectivos espaços de atuação.

4.1 O Centro de Referência de Educação Infantil

O Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), onde a pesquisa foi realizada, foi inaugurado em 2017 e atende a crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade, com horário de funcionamento das 7h às 17h. O espaço físico da escola conta com 9 salas de aula, direção, refeitório, cozinha, lactário, 4 banheiros reservados para os alunos, parque e solário.

O planejamento do CREI é feito de acordo com os projetos da Rede Municipal de Educação Infantil, de modo que temáticas como racismo, respeito ao próximo e temas de cunho ambiental são trazidos para exploração mútua dos alunos. Todo bimestre há uma temática a ser explorada de forma interdisciplinar, sendo seu planejamento realizado a cada 15 dias, com participação da supervisora, da diretora e das professoras. As professoras que possuem séries em comum se reúnem também entre elas para planejar as atividades de suas turmas de acordo com a proposta e a temática do projeto bimestral e a avaliação é feita de forma contínua, observando o desempenho das crianças nas diversas atividades desenvolvidas no dia a dia, bem como seu relacionamento social.

Os espaços e mobiliários favorecem as experiências das crianças e dos adultos, sendo bem organizados, limpos e com materiais e brinquedos acessíveis às crianças. As turmas possuem uma média de 30 crianças matriculadas e cada criança com deficiência conta com o apoio de uma cuidadora. Cada sala conta também com uma monitora, além da professora responsável pela turma. As salas são equipadas com ar-condicionado, apesar das professoras se queixarem do calor e reclamarem da baixa eficiência e qualidade dos aparelhos. No quesito limpeza, o CREI é excepcional, o refeitório é limpo a cada refeição e as salas, depois do lanche da tarde.

Quanto à rotina, as crianças chegam por volta das 7h, tomam café da manhã e vão para as salas de aula, onde realizam as atividades. Por volta das 10h, as turmas começam a se

organizar para o momento do banho, em seguida é servido o almoço e por último elas são organizadas para o momento do descanso (soneca). No período da tarde, elas lancham e seguem fazendo as atividades pedagógicas planejadas para cada turma. Os momentos de brincadeira livre geralmente acontecem antes do banho, sendo em geral no parque ou dentro da própria sala com brinquedos, ou ainda na parte externa, no solário. Cada turma tem seu dia e horário específico, determinado numa escala, para utilizar o parque.

O cardápio oferecido é bem variado, existe um específico para a turma de 6 meses a 1 ano, outro para a turma de 1 a 2 anos e outro para as crianças de 2 a 4 anos. É elaborado pela nutricionista da secretaria de educação e enviado semanalmente para o CREI.

As famílias estão sempre presentes nas culminâncias dos projetos, que acontecem a cada bimestre e nas festas de datas comemorativas também. Prestigiam, interagem e tiram fotos. Porém, não há uma participação muito expressiva dos pais nas reuniões e, por esse motivo, há em média apenas uma reunião por semestre.

4.2 A Brinquedoteca da UFPB

Como informado anteriormente, em virtude da pandemia, a caracterização da brinquedoteca foi feita a partir da resolução, dos arquivos de imagem, relatórios e demais materiais produzidos nos anos de 2019 e 2020 pelos integrantes da mesma, bem como através dos dados obtidos nas entrevistas com as duas coordenadoras. Esses documentos auxiliaram no entendimento da rotina do espaço, na análise da estrutura física e no atendimento prestado a comunidade acadêmica e as crianças usuárias.

A Brinquedoteca da Universidade Federal da Paraíba surge da necessidade de atendimento à comunidade acadêmica, tendo como principal objetivo oferecer aos estudantes dos cursos do Centro de Educação, sobretudo o de Pedagogia, um espaço para formação teórica e prática acerca da brincadeira na infância e de sua importância para o desenvolvimento infantil, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, a resolução 01/2019 define a brinquedoteca como:

Um laboratório dos cursos de Pedagogia do Centro de Educação, vinculado à Direção do Centro, e consiste na possibilidade de um trabalho interdisciplinar que considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira como elementos possibilitadores de apropriação e ressignificação dos contextos vividos pelas crianças, proporcionando momentos lúdicos de construção de novos conhecimentos aos graduandos e às crianças atendidas. (COCCE/UFPB, 2019)

O artigo 3 da Resolução (COCCE/UFPB, 2019) lista ainda os objetivos específicos, sendo eles:

I - Propiciar um espaço no qual docentes e discentes dos cursos de Pedagogia possam

realizar práticas interdisciplinares envolvendo o brincar e favorecendo o desenvolvimento infantil; II - Contribuir para a compreensão de jogo, brinquedo e brincadeira como parte do desenvolvimento infantil; III - Reconhecer e valorizar a cultura lúdica das crianças através do acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras; IV - Propiciar um espaço no qual a criança possa interagir com brinquedos e materiais diversos de forma a contribuir com seu desenvolvimento integral; V - Proporcionar interações entre as crianças, entre crianças e adultos e entre graduandos e docentes; VI - Incentivar nas crianças o desenvolvimento da autonomia, criatividade e cooperação por meio das brincadeiras livres e/ou dirigidas; VII - Proporcionar a descoberta e a criação de diversos materiais lúdicos e espaços temáticos, com intuito de permitir a representação do imaginário pelas crianças; VIII - Possibilitar o desenvolvimento das crianças mediante a vivência das diversas linguagens numa perspectiva lúdica; IX - Promover oficinas, cursos ou palestras sobre ludicidade e temas afins para a comunidade em geral.

A estrutura administrativa conta com uma equipe técnico-científica, uma coordenação e uma equipe técnica. A primeira é composta pelo coordenador e vice coordenador da brinquedoteca; por um representante, e seu respectivo suplente, de cada departamento; um representante do corpo técnico administrativo e por um representante discente de Pedagogia, que são responsáveis pela direção e orientação das políticas, metodologias adotadas e pela supervisão e acompanhamento das atividades. A coordenação fica com a parte executiva e a equipe técnica presta um apoio especializado às atividades. Quanto aos estagiários, estudantes do Centro de Educação da UFPB, entre suas principais atribuições estão as de planejar e organizar as atividades lúdicas que serão realizadas com as crianças, incentivar a construção do conhecimento por meio das brincadeiras, organizar e zelar pelo espaço físico, brinquedos e mobiliários, produzir e publicar artigos a partir das experiências vivenciadas.

As atividades desenvolvidas pautam-se em atender as crianças usuárias, desenvolver atividades de pesquisa e extensão, oferecer estágios aos estudantes de graduação de Pedagogia e desenvolver oficinas, aulas práticas e minicursos. O artigo 24 da resolução ressalta que essas atividades devem ser desenvolvidas a partir de uma metodologia que segue os seguintes princípios:

I - A criança como sujeito de direitos; II - O brincar como direito das crianças; III - A criança como sujeito social e produtora de cultura; IV - O brincar e a ludicidade como linguagem, forma de expressão e modo de ser infantil; V - A inclusão social como direito humano.

São considerados usuários da brinquedoteca os estudantes do Centro de Educação, regularmente matriculados, servidores e professores, assim como as crianças, filhos de alunos, professores e servidores, além dos estudantes da Escola de Educação Básica da UFPB (EBBAS). O espaço também fica disponível para a comunidade externa mediante agendamento.

Conta com uma sala ampla, bastante colorida e com placas de EVA no chão, diversos

brinquedos e livros dispostos em prateleiras, mesas e cadeiras com lápis e papéis disponíveis, fantasias penduradas em uma arara, ar condicionado e uma televisão.

Já o horário de funcionamento previsto, segundo o mesmo documento, é o de segunda a sexta-feira, nos três, turnos: manhã (08h00 às 11h00), tarde (14h00 às 17h00) e noite (18h30 às 21h30), durante a realização dos períodos letivos e de acordo com o calendário acadêmico da UFPB campus I. Antes da pandemia, o horário da manhã era utilizado para visitas e para a realização dos cursos formativos, e durante a tarde e a noite as crianças eram atendidas.

Desde março de 2020, por conta da pandemia, as atividades presenciais foram suspensas e, por esse motivo, não foi possível realizar observações de campo no espaço. O atendimento permanece até então de forma virtual, através de encontros que utilizam plataformas digitais como o *Google Meet* e *Instagram*, desde aqueles de caráter mais administrativo com as coordenadoras, como os formativos com os brinquedistas, estudantes e a população em geral. Com as crianças e as famílias usuárias, esses encontros são realizados com contação de histórias, tutorial de produção de brinquedos, instruções para brincadeiras, entre outras atividades. No ano de 2020, um dos projetos de extensão produziu o “Guia Famílias Brincantes”, um manual com diversas ideias de brincadeiras para serem desenvolvidas pelas famílias em casa com as crianças, tendo em vista o momento pandêmico que estamos vivendo e a impossibilidade de as crianças saírem para brincar.

4.3 A brincadeira no Centro de Educação infantil e na Brinquedoteca

Com o objetivo de melhor compreender a concepção das coordenadoras e gestoras dos espaços estudados em relação à brincadeira para o desenvolvimento infantil e como essa concepção influencia no tempo, no espaço e na qualidade do brincar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por áudio e videochamada e que posteriormente foram transcritas. Os dados das entrevistas foram organizados em quatro categorias e cada categoria contempla informações disponibilizadas acerca do CREI e da Brinquedoteca, nessa ordem. A primeira trata sobre a brincadeira nos espaços pesquisados; a segunda sobre o papel dos brinquedos e dos espaços; a terceira dos teóricos e documentos que norteiam o planejamento das atividades e por fim a quarta, que discute o papel do educador no processo da brincadeira. Para preservar a identidade das entrevistadas, utilizaremos os códigos G1 e G2 para as gestoras do CREI e C1 e C2 para as coordenadoras da brinquedoteca. Abaixo de cada uma das categorias, faremos uma análise dos dados obtidos e um breve comparativo.

4.3.1 Concepção do brincar: a brincadeira nos espaços investigados

Concepção do brincar: A brincadeira no CREI	
CÓDIGO	RESPOSTAS
G1	<p>“É porque no CREI, na creche, é que antigamente era conhecido como cuidar né, agora a gente mostra mesmo aos pais que é cuidar, brincar e educar. ”</p> <p>“...Olhe, tem vários tipos de brincadeira, né... as meninas brincam muito do tradicional, bolha de sabão com detergente e aquelas bolas que eles ficam encantados né, tem o bambolê, a gente pede o tradicional, que eles brinquem as brincadeiras, ai tem bambolê, amarelinha, tem a dança da cadeira, tem mais, é que fugiu da mente...”</p>
G2	<p>“...E o espaço do CREI é um lugar pra se aprender brincando, então é por meio das brincadeiras que as crianças estabelecem a relação com os outros e com o mundo né, é um processo até cultural, é algo que pertence à todos, todas as crianças e envolve todos os adultos...”</p> <p>“...Então o que eles mais gostam lá que eu observei nesse período curto né, nesse grande espaço do gramado, onde eles possam correr e interagir com mais liberdade e o uso dos brinquedos, eles gostam muito do uso dos brinquedos. Outro ato de brincar, como eu falei, é... que a gente obviamente, quando criança, a gente ta num meio cultural né, então... cultural nosso, envolvendo determinados tipos de brincadeira, como a brincadeira de roda, esconde-esconde... Ah isso! Uma das minhas observações eles se escondiam muito, gostavam muito de se esconder (riso) ... isso dentro dos brinquedos né, que os brinquedos são grandes, a área é bem livre, bem aberta.</p>

Concepção do brincar: A brincadeira na Brinquedoteca	
CÓDIGO	RESPOSTAS
C1	<p>“ O grupo da tarde era um grupo que se movimentava muito, as crianças faziam muitas atividades correndo... super heróis, ou com o próprio corpo mesmo sabe, saiam correndo, girando, havia também um jogo de imitação entre eles, o faz de conta também era muito frequente, tanto pra crianças pequenas quanto pras maiores...</p> <p>“... uma brincadeira que foi iniciada pelas crianças, elas inclusive tavam brincando de... elas falavam que era um salão de beleza, ai penteavam o cabelo uma da outra, maquiava, só que ai a estagiária entrou na brincadeira, elas falaram alguma coisa com a estagiária e ela ficou próxima e ela, a estagiária que tava sendo maquiada, botaram uns bobs de plástico na cabeça dela, no cabelo, e aí daqui a pouco já tava uma filhinha, pra esse salão, sabe? , aí tinha um garoto e a estagiária que foi penteada foi pra fila, terminou a vez dela de ser penteada, ela ficou atrás do menino, quer dizer, a brincadeira quem iniciou foram as meninas, a estagiária que era adulta, participou, e manteve aquele arranjo, é tanto que agregou mais crianças...</p> <p>agora a fantasia ela tá muito presente desde os pequenininhos aos maiores, e aí ou é usando um adereço pra dizer que é um super herói, ou então ela própria é a cabeleireira, como eu disse que as meninas faziam o jogo lá do salão de beleza, e perguntavam se a pessoa tava gostando, mostrava o espelho, estavam realmente simulando aquela situação e assumindo aquele papel naquele momento”</p>
C2	<p>“Nós temos na brinquedoteca fantasias, então uma das atividades que elas mais gostavam de fazer livre eram vestir as fantasias, brincar com a ideia de maquiagem, cabelo, das representações eu diria até feminista, de gênero em cima... É... Principalmente as meninas. E aí a gente via essa separação, os meninos se fantasiavam mais com as fantasias de meninos</p>

	e as meninas com as fantasias de meninas. Isso pra mim ficou muito claro nessas primeiras observações, assim como os livros de literatura infantil, os que diziam respeito às princesas, quem interagiam mais com esses livros eram as meninas, o que falava de revista em quadrinhos, eram os meninos.”
--	--

No CREI, a brincadeira é situada por uma das gestoras como um dos eixos principais da instituição, ao lado de cuidar e educar, e se faz bastante presente na rotina escolar. A brincadeira aparece, em suas falas, tanto como momentos de brincadeiras livres, ou seja, não direcionadas por um adulto, quanto durante a execução das atividades didático-pedagógicas, que compreendem a mediação de um adulto. No geral, as crianças preferem brincar em espaços abertos, onde possam circular livremente, correr, pular e fazer uso dos brinquedos do parque e dos brinquedos (objetos) disponíveis no CREI.

Por se tratar de uma instituição de ensino, algumas brincadeiras são direcionadas e intencionalmente pensadas pelos educadores. Nesse aspecto, a G1 afirma que brincadeiras ‘tradicionais’ como amarelinha, dança da cadeira, fazer bolinhas de sabão a usar o bambolê são incentivadas pelos professores. Já a G2 destaca a opção das crianças por brincadeiras comuns de nossa cultura como a de roda e esconde-esconde, ressaltando a influência cultural nesse processo, o que nos mostra que as crianças se utilizam no CREI de brincadeiras que aprendem em outros espaços. Dessa forma, brincadeiras classificadas como tradicionais aparecem tanto em momentos de brincadeira livre, por uma escolha das próprias crianças, como em momentos de brincadeiras direcionadas pelas professoras.

Vygotsky (1984) alerta que, para estudar a criança, devemos compreender a unidade dialética entre as duas linhas principais e distintas de desenvolvimento: a biológica e a cultural. Desse modo, as características culturais, sociais e históricas pertencentes ao meio no qual a criança está inserida irão influenciar diretamente no seu modo de brincar e na escolha dos brinquedos e objetos por ela utilizados no momento da brincadeira. Em relação a isso, a G1 menciona a opção das crianças em brincar de fazer bolinha de sabão, brincar com o bambolê, amarelinha e dança da cadeira, brincadeiras que são muito comuns entre as crianças brasileiras e estão bastante enraizadas em nossa cultura.

Na Brinquedoteca, as crianças, além de utilizarem o espaço para brincadeiras de correr e movimentar o corpo, exploram os brinquedos de encaixe e jogos disponíveis, com destaque para as fantasias. As duas coordenadoras relataram essa preferência das crianças em vestir-se com fantasias e/ou assumir papéis, como o de super-herói ou cabeleireira durante a brincadeira.

A brincadeira em si apresenta-se desprovida de objetivos explícitos (WAJSKOP, 1995), isto é, o que motiva a criança não está nos objetos nem nos brinquedos, mas sim na própria ação de brincar. Apesar disso, as brincadeiras se configuram como elementos auxiliares que ajudam a criança a imitar as ações dos adultos e dos desenhos de super-heróis, por exemplo. Essa necessidade de se assemelhar aos adultos e experienciar sua realidade é extremamente comum, sobretudo entre as crianças menores. Para isso, elas utilizam-se da imaginação e adentram um mundo que até então não é acessível a elas. Ao assumirem esses papéis sociais, brincam de médico, professor, motorista, cabeleireiro e até super-herói, vivenciando elementos da realidade que ainda não podem viver concretamente.

A C1, em sua fala, afirma ter observado que o jogo de imitações e a brincadeira de faz de conta também são bastante comuns entre as crianças da Brinquedoteca. Coelho e Pedrosa (2012) apontam como características da brincadeira de faz de conta: a transformação de objetos em alguma outra coisa; transformação de recantos do ambiente físico de acordo com a atividade que a criança está desenvolvendo; representação de personagens (mãe, filha, neném, médico, professor); representação de animais; e a transformação de objetos inanimados em animados.

A C2 relata ainda ter observado uma escolha de brinquedos e papéis influenciada por características culturais de gênero, as meninas preferiam brinquedos e fantasias mais comumente associadas ao gênero feminino e os meninos aquelas associadas ao gênero masculino. Aqui, mais uma vez, a influência cultural se faz presente no brincar.

4.3.2 O papel dos brinquedos e espaços

Concepção do brincar: o papel dos brinquedos e dos espaços (CREI)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
G1	<p>“Nós temos essa área aqui, que é o recreio coberto que fica como refeitório, como reunião. Tem o local do parque que é atrás dessa área, e o brincar também pode acontecer na sala de aula. ”</p> <p>“Olhe, tem vários tipos de brincadeira, né... as meninas brincam muito do</p>

	tradicional, bolha de sabão com detergente e aquelas bolas que eles ficam encantados né, tem o bambolê, a gente pede o tradicional, que eles brinquem as brincadeiras, ai tem bambolê, amarelinha, tem a dança da cadeira, tem mais, é que fugiu da mente...”
G2	<p>“O brinquedo também faz parte da vida da criança e está entrelaçado com o brincar. O objeto é lúdico, ele pode se transformar em diversas coisas para a criança, isso as crianças fazem muito lá no CREI. Então, um livro pode virar um avião, tem um caso que eu vi, o último que eu vi, eles estavam no cantinho da leitura e uma criança tinha empilhado um livro em cima do outro, eu perguntei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Esses livros aqui hein?” - “Não é livro não, tia!”, a criança respondeu. - ‘Ah, não é não?’, perguntei. - “Não, é árvore! São as árvores!”, respondeu a criança.” <p>“...como o CREI é muito aberto, é muito livre, tem um espaço muito vasto... criança gosta muito de liberdade né, tá correndo, tá brincando... naquele espaço do gramado, do anfiteatro também eles gostam muito de brincar e... sempre com os brinquedos. Uma coisa interessante, como eu falei, é... de ter o brinquedo como também um objeto lúdico, então eles gostam... aquela casinha, aquele gira-gira. Então, eu observei, eles gostam muito de estar nesses espaços mais abertos e que envolvam... e que eles consigam levar os brinquedos. ”</p>

Concepção do brincar: o papel dos brinquedos e dos espaços (BRINQUEDOTECA)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
C1	“Então só para vc ter ideia de como o espaço foi todo pensado e como ele ficou fechado para reforma e inclusive assim, as cores que iriam está presente lá... é... e a disposição mesmo livros em determinado cantinho,

	<p>também de fácil acesso, uma mesinha para que elas possam utilizar para desenhos, pinturas, né... modelagem, e um espaço, um salão amplo também para que elas possam utilizar o próprio corpo no momento da brincadeira, um espaço para se movimentar, correr, formar grupos.”</p> <p>“...em relação às pequenas, havia muita manipulação dos objetos mesmo sabe, jogos de encaixe, aquelas casinhas com forminhas de encaixe que tem na brinquedoteca também, brinquedos de montagem. ”</p> <p>“Uma menina de 3 anos do turno da noite, as vezes que observei ela tava brincando assim, com os brinquedos de encaixe, ficava sentadinha, mexia numa peça, olhava outra, às vezes pedia ajuda a uma estagiária...”</p>
C2	<p>“Nós temos lá a organização de brinquedos individuais e brinquedos coletivos como jogos, pouco dispõe de brinquedos que diz respeito a ideia afetiva, que conduza a criança a se apegar ao brinquedo e carregar pra casa, a intenção é de socialização mesmo, então a gente procura dispor brinquedos nesse sentido, que seja individual mas também coletivo, que elas possam brincar de forma coletiva. ”</p> <p>...pensar a estrutura da brinquedoteca em termos de segurança, como é que podíamos ofertar um espaço mais seguro e aconchegante e um espaço mais adaptado às crianças, não tínhamos móveis planejados, pensando bem naquele método da Maria Montessori, a gente não tinha esse tipo de móveis planejados, então constituímos uma parceria com uma arquiteta voluntária, também aluna da UFPB, que fez o projeto de toda a estrutura da brinquedoteca, pensando nesse atendimento ao brincar, a infância e pensando na segurança do espaço da brinquedoteca.”</p>

No CREI e na Brinquedoteca, se destaca a constante utilização dos brinquedos nas atividades realizadas em cada um dos espaços. Podemos relacionar tal uso com a seguinte afirmação de Vygotsky (1984, p. 146): “no brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores”. Assim, na tentativa de adentrar o

mundo adulto, a criança projeta na brincadeira e nos brinquedos a possibilidade de imitar e executar tarefas semelhantes às que os adultos de seu convívio fazem.

Além disso, a partir da imaginação, as crianças podem atribuir um novo significado ao objeto ou brinquedo, conservando suas características físicas e recriando seu significado. Como na situação que a G2 cita, uma caixa de papelão pode ser uma casinha ou um cabo de vassoura pode ser um cavalo, ou até mesmo um livro pode se transformar numa árvore. Essas representações só são possíveis devido a nossa capacidade humana de imaginar e criar, que vai se desenvolvendo e ampliando desde a mais terna infância. Segundo Vygotsky (2009, p.17), “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Assim, através da brincadeira, elas constroem uma nova realidade, que mistura a combinação dessas impressões com seus desejos e anseios.

Em relação aos espaços utilizados para a brincadeira no CREI, as duas gestoras citam como aquelas mais utilizadas ou preferidas pelas crianças as áreas mais abertas da instituição, como o pátio, a área do parque e a área do gramado. A sala de aula também é um dos espaços que as crianças podem utilizar tanto para brincadeiras livres como também para as direcionadas. A G1, quando menciona que o brincar também pode ocorrer dentro da sala de aula, reforça a ideia de que a brincadeira possui uma funcionalidade pedagógica e é utilizada no CREI não apenas nos momentos recreativos entre os intervalos das aulas, sendo explorada também durante as atividades didáticas. Essas atividades lúdicas, pelo que foi constatado nas observações, acontecem com musiquinhas, histórias, jogos, além de brincadeiras e dinâmicas diversas.

Diferente do espaço do CREI, que é amplo e possui áreas abertas que possibilitam às crianças correrem e movimentarem-se com mais liberdade, a Brinquedoteca conta com um espaço restrito para isso, tendo apenas um salão mais amplo, o que não impede das crianças ainda assim desenvolverem esse tipo de atividade, como reforça a C1 em sua fala. A organização do espaço e dos brinquedos foi previamente planejada de modo a deixar livros, brinquedos e jogos acessíveis às crianças, com móveis adaptados e planejados de acordo com o método de Maria Montessori, de modo a distribuir os objetos a altura das crianças e dando a elas a liberdade de escolha, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Montessori defende a autoaprendizagem baseando-se na organização das classes como ambientes facilitadores (BUSQUETS, 2003). Assim, as crianças possuem mais liberdade para explorar manualmente as coisas ao seu redor, ampliando assim sua atividade sensorial e motora, e estimulando sua independência.

4.3.3 Teóricos e documentos norteadores do planejamento nos espaços investigados

Concepção do brincar: Teóricos e documentos norteadores do planejamento (CREI)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
G1	“...agora a gente mostra mesmo aos pais que é cuidar, brincar e educar. A rede trabalha em cima da BNCC também, que tem abrangendo tudo.”
G2	“Eu sempre fui muito na linha de Vygotsky, e as professoras lá no CREI elas tem esse pensamento né, de... do ato de brincar né... é... ele ressalta muito a importância das brincadeiras na infância, ele defendeu que o brincar é um ato de profunda significação, e que de fato é né, as atividades elas fornecem condições para que ocorram mudanças na consciência, e que com a base na imaginação é possível aprender, e isso eu garanto pra vocês, a gente só aprende na prática, isso só aprende nas observações. E que sim, a gente segue o que a BNCC que está aí né, graças à Deus veio pra consolidar toda, todos os nossos estudos, todos os nossos trabalhos né, da educação infantil principalmente, e que por exemplo o brincar aparece como um direito de aprendizagem, junto com os outros cinco, conviver, participar, explorar, expressar e se conhecer...”

Concepção do brincar: Teóricos e documentos norteadores do planejamento (BRINQUEDOTECA)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
C1	“então um documento que a gente tem, inclusive para guiar todas essas atividades é o regimento interno, esse regimento interno estabelece qual é o objetivo da brinquedoteca, qual a regularidade das atividades, o tipo de atividades, embora não estejam lá porque não cabem num documento

	<p>assim as fontes teóricas né, mas a gente sabe que, a leitura que a gente faz é que existe uma concepção sociointeracionista por trás, sustentando né, porque atividades lúdicas constituem essa criança né... a criança é um ser ativo que constrói seu desenvolvimento, e o brincar é uma das atividades em que esse desenvolvimento está sendo potencializado. Então existe aí toda uma concepção de desenvolvimento sociointeracionista do desenvolvimento infantil e uma concepção que a gente pode entender também como sócio histórica né, onde essa criança é entendida como um ser ativo na cultura, na construindo cultura e uma cultura lúdica. ”</p> <p>“ Fora isso, a gente também entende que o brincar é um direito, ele tá presente em documentos oficiais como por exemplo a declaração universal dos direitos humanos, que também está presente no ECA, que é uma regulação na nossa constituição e especificamente no estatuto da criança e do adolescente, o brincar é um direito, então há também uma intenção nossa de que todos os brinquedistas compreendam a importância da defesa do brincar...”</p>
C2	<p>“ A proposta teórica que fundamenta as brincadeiras, em todos os projetos que envolvem a brinquedoteca, em termos do brincar, não o meu que é mais específico da cultura africana, desse brincar, trazer a história das brincadeiras africanas, mas... Sobretudo, na perspectiva sociocultural, e aí se trabalha Vygotsky, Piaget, as meninas da psicologia, a exemplo da professora X², conduzem esse processo, não só das brincadeiras, mas da formação dos brinquedistas por essa proposta... Na verdade, a brinquedoteca se resume aquele tripé, que é além de qualquer teoria, que é a ideia do cuidar, educar e do brincar.”</p>

No CREI e na Brinquedoteca, a brincadeira é compreendida pelas gestoras e coordenadoras a partir de uma perspectiva histórico-cultural ou sociointeracionista, sendo citados teóricos como

² O nome da professora foi substituído pelo termo “professora X” para preservar a identidade da mesma.

Vygotsky, Piaget, Montessori. Baseados nesses teóricos e na BNCC, os educadores do CREI realizam seus planejamentos e, portanto, procuram incluir sempre a brincadeira entre as atividades desenvolvidas com as crianças, reconhecendo-a como um direito infantil, atentos à sua importância e significação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A BNCC aborda esse direito de aprendizagem da seguinte forma:

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.38)

Na Brinquedoteca, a brincadeira é reconhecida e também defendida como um direito, à luz de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. As atividades de brincar desenvolvidas com as crianças e também as atividades formativas que envolvem os professores, estudantes e o público em geral abordam a brincadeira a partir de perspectivas sociointeracionistas, ou seja, que a compreendem como a atividade central da infância, promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao promover práticas sociointeracionistas, que facilitam a troca de conhecimento e experiências entre os sujeitos e estimulam diversas possibilidades de exploração do ambiente e das situações, a brinquedoteca torna-se um elemento potencializador da brincadeira.

Tal referencial pode ser explicado da seguinte maneira, em associação ao trabalho desenvolvido em uma brinquedoteca (COELHO, MEDEIROS, OLIVEIRA, 2021, p. 15):

Os pressupostos teóricos sociointeracionistas, além de favorecer a compreensão da relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, inspiram a organização das atividades formativas no âmbito das brinquedotecas, pois a partir deles considera-se que os processos de ensino e de aprendizagem realizam-se através de trocas interacionais contínuas entre sujeitos, sendo facilitados por contextos e situações que favoreçam a realização de atividades que contribuam com mudanças/reestruturações na sua forma de pensar, sentir e agir (VYGOTSKY, 2007; POZO, 2002).

Após a reforma, no curto período de atendimento presencial às crianças que ocorreu ainda antes da pandemia, o planejamento inicial, segundo as coordenadoras, era para que as brincadeiras ocorressem de forma não dirigida. O espaço era novo e as coordenadoras e brinquedistas teriam a função de observar atentamente a reação delas em relação ao ambiente e aos brinquedos, para posteriormente fazer adaptações, caso houvesse necessidade, bem como planejamento de novas atividades no espaço. Afinal, sempre é possível ampliar a possibilidade de uso dos materiais e espaços, de modo a promover o acesso a diferentes conhecimentos; esse é o papel do educador ou do cuidador atento e interessado em potencializar o desenvolvimento da criança.

4.3.4 O papel do educador na brincadeira: concepções das gestoras e coordenadoras

Concepção do brincar: o papel do educador no processo (CREI)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
G1	<p>“O que eu acho interessante aqui, o que me toca é que eu amo o que faço e assim, e as pessoas que, graças a Deus, eu trabalho aqui, a equipe, também, então assim para você, seja o que for no brincar ou na parte pedagógica né tudo tem que ter, gostar do que faz, eu para mim, isso é essencial e aqui a equipe gosta do que faz. ”</p> <p>“é porque no CREI, na creche, é que antigamente era conhecido como cuidar né, agora a gente mostra mesmo aos pais que é cuidar, brincar e educar.”</p>
G2	<p>“Muitas vezes, a gente acha que não tem sentido algum, mas para mim o brincar pressupõe criar situações imaginárias que não pode ser controlada por nós adultos nem garantida pela parte das crianças, não garante que a gente tenha um resultado. Para mim, o ato de brincar deve garantir e ele garante, o protagonismo das crianças, estou falando isso como profissional. Quando a gente vai planejar, temos que garantir esse protagonismo e que ele seja compartilhado entre as crianças e entre os adultos, no ato de brincar. É fundamental a gente separar tempo e espaço, para que todo esse ato do brincar aconteça. É no brincar onde as crianças aprendem a construir, eles aprendem a construir entre o real e o imaginário, isso é ludicidade pura! ”</p> <p>“E nós como educadores, nós devemos estar atentos ao brincar das crianças, que muitas vezes estamos preocupados com o resultado do jogo, se tiver algum tipo de jogo, com as habilidades e competências que as crianças devem desenvolver, ou até mesmo com aquilo que consideramos importante, nós adultos, nós profissionais, para o desenvolvimento das crianças. E não observamos as vezes, claro, isso a gente observa com o passar do tempo a riqueza que é esse momento de brincar né. Que a criança por si só na sua relação consigo ou com outras pessoas como eu disse anteriormente, alcançou ou superou seus limites, então, consideramos isso</p>

	essencial para a aprendizagem. O nosso foco para a construção de um planejamento que envolva brincadeiras é isso, onde a criança com a sua liberdade vai superar seus limites. ”
--	--

Concepção do brincar: o papel do educador no processo (BRINQUEDOTECA)	
CÓDIGO	RESPOSTAS
C1	<p>Então assim, como o adulto vai lidar com isso, principalmente o educador? Aí ele compreendendo dessa forma, já fica mais tranquilo no sentido de que, se ele possibilitar o espaço do brincar ele já vai tá contribuindo com a criança, com o desenvolvimento dela e com a aprendizagem dela, esse brincar sendo observado, mais ainda, porque ele vai conhecer essa criança, vai ter condições melhor de interagir com ela.</p> <p>Por outro lado, cuidado também para não tornar toda brincadeira um jogo educativo, ou então todo o espaço do brincar ser didatizado, toda essa posição de: “ olha, tá vendo o que você aprendeu? isso e isso” pronto, matou a brincadeira! Você não precisa tá o tempo todo justificando o espaço do brincar, sinalizando pra criança que ela faz uma conta que ela não fazia antes, que ela tá... vamos imaginar que ela ta jogando um jogo de regras que vai somando pontos, de qualquer forma ela tá trabalhando com adição, mas o tempo todo isso ser anunciado, “olha, agora você aprendeu a fazer uma soma, assim, assado”...</p> <p>Então assim, é ter o cuidado nessa aproximação porque para ser lúdico e atrativo a brincadeira precisa não ser didatizada...”</p>
C2	<p>E os brinquedistas destacam sempre como seria a brincadeira no espaço formativo, porque poucas escolas atribuem esse espaço do brincar. Geralmente o brincar é no intervalo, geralmente não tem essa estrutura nas escolas de brinquedotecas, com exceção dos CREIS, creches né, mas como um espaço mesmo de acolhimento do brincar. Então um brinquedistas que passa por isso na brinquedoteca, ele vai levar pra sua formação profissional, essa intencionalidade de apontar o espaço formativo também como espaço de brincar. Então é um discurso muito</p>

A G1 afirma que é necessário, no fazer docente, o estabelecimento dos três pilares do trabalho pedagógico: educar, cuidar e brincar. Menciona, ainda, o amor pela profissão como um elemento importante do processo. Já a G2 reconhece que é necessário que a criança tenha liberdade de escolher a forma como vai brincar, quais objetos, espaços e companhias ela prefere. Esse simples ato de deixá-la livre contribui significativamente para desenvolver sua autonomia. A criança, a cada fase de seu desenvolvimento, possui a capacidade de intervir no mundo ao seu redor promovendo sua própria aprendizagem, assim como possui a capacidade de conduzir a sua própria brincadeira sem a necessidade de intervenções ou instruções de adultos. Ela ressalta que a criança deve ser a protagonista de sua própria brincadeira e que o adulto não deve interferir nas situações imaginárias que surgem por parte da criança, cabendo ao educador o papel de planejar o tempo e o espaço que será dedicado ao brincar livre.

Nessa mesma perspectiva, a C1 e C2 ressaltam a importância da brincadeira não dirigida e se preocupam com a "didatização" dela dentro das escolas. A utilização de jogos educativos é bastante eficaz para aprendizagem das crianças e mesmo sendo uma atividade guiada e com regras próprias, ainda assim conserva características lúdicas, não havendo necessidade de explicações didáticas ou verificação constante da aprendizagem durante a sua execução. Wajskop (1995) também discute sobre essa tendência dentro das escolas, de utilizar materiais didáticos e brinquedos de forma descontextualizada com uma intencionalidade pedagógica clara e voltada para o próprio material, não para o processo lúdico ou a brincadeira em si, em suas palavras:

Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infatilizandoo-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a *priori* pela escola. (p. 64)

Além dos jogos, a C1 destaca a necessidade de um tempo específico para a brincadeira livre e a função que o educador exerce nesse processo, sendo o responsável por promover um ambiente possibilitador dessa brincadeira. Sobre isso, Brougère (1997) ressalta que a criança não brinca numa ilha deserta e sim com os brinquedos e objetos que estão disponíveis para elas. Ainda segundo Brougère, o educador pode construir um ambiente que estimule a brincadeira em

função dos resultados desejados.

O RCNEI (BRASIL, 1998) alerta que, a partir da observação da brincadeira, o professor poderá fazer uma avaliação registrando as habilidades e capacidades já adquiridas pelos alunos, e os aspectos emocionais e cognitivos envolvidos, bem como utilizar esse diagnóstico a favor de sua prática profissional, acrescentando em seu planejamento atividades que contemplem os interesses das crianças e as habilidades e conhecimentos que devem ser ampliados. É necessário também estar ciente que jogos e brincadeiras com finalidades mais formais no sentido pedagógico podem ser utilizadas, mas não devem substituir os momentos de brincadeira não dirigida. De modo mais detalhado, acerca desse tema, o RCNEI destaca:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29)

Dessa forma, em ambas as instituições pesquisadas, as coordenadoras e gestoras reconhecem o papel essencial do educador em propiciar aquilo que Brougère (1997) denomina de ambiente indutor, organizando o espaço de forma favorável ao manuseio e as diversas possibilidades de exploração do espaço e dos materiais disponíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os espaços, a brincadeira se faz bastante presente e é constantemente incentivada pelos professores, gestores, coordenadores e brinquedistas. Os ambientes são organizados de modo a favorecer a brincadeira. São disponibilizados diversos brinquedos e materiais, de forma acessível às crianças, possibilitando seu manuseio e garantindo a liberdade de escolha, autonomia e independência das mesmas. Apesar de existirem momentos lúdicos direcionados e com finalidades didático-pedagógicas no CREI, as gestoras também compreendem bem a importância dos momentos de brincadeira livre e destinam um tempo da rotina diariamente para isso. As brincadeiras mais comuns, registradas tanto na brinquedoteca como no CREI, foram as que envolvem o faz de conta e o jogo de papéis, e também aquelas em que eles podem se movimentar, correr e pular; essas últimas ocorrem sobretudo nos espaços mais amplos existentes na instituição de ensino infantil. Elementos lúdicos como as fantasias, os livros e demais brinquedos auxiliaram no desenvolvimento desses momentos. Jogos de encaixe e materiais manipuláveis também aparecem entre os brinquedos mais escolhidos pelas crianças, sobretudo as menores.

Dessa forma, conclui-se que a gestão e a coordenação dos espaços pesquisados possuem um papel fundamental na otimização dos momentos de brincadeira observados na pesquisa. Ao conceberem a brincadeira como um elemento potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, elas procuram planejar momentos específicos para esse fim, ampliam as possibilidades de uso e exploração do ambiente e dos materiais – à medida que os distribuem de forma acessível às crianças, utilizam-se da brincadeira também como um instrumento de diagnóstico, voltando a atenção para as situações ocorridas no momento e para a preferência das crianças por determinados lugares, objetos e brinquedos, podendo assim adaptá-los de acordo com as necessidades de quem brinca.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. **Maria Montessori**. In: In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COELHO, Maria T. F.; PEDROSA, Maria I. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- COELHO, M. T. B. F.; Medeiros, B. C. D.; Souza, T. O. (Org.) **Entre pares: construindo contextos para promover o brincar e a formação docente**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/863/910/7523-1>
- COCCE/UFPB. **Resolução no 01/2019**. Estabelece as diretrizes e aprova o Regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação e dá outras providências. Boletim de Serviço. Universidade Federal da Paraíba. no 38. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019210217db7f154188041d47836f802/BS_38-2019.pdf.
- HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003
- LEONTIEV, Alexis. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010
- MINAYO, M. C. S., **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PINO, Angel. **As marcas do humano - Às origens da construção cultural da criança na perspectiva da Lev S. Vigotski**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2005
- SANTANA, J. P.; FERNANDES, N. F. **Pesquisas Participativas com Crianças em Situação**

de Risco e Vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** Nuances: estudos sobre educação, ano XI, v.12, n.13, jan./ dez. 2005

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Criação e imaginação.** São Paulo: Ática, 2009

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cad. Pesq. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORAS)

1. Como é feito o planejamento e com que frequência?
2. Como ocorre o planejamento das atividades que envolvam o brincar ou brincadeiras? Vocês utilizam algum documento oficial da educação infantil ou algum teórico específico para auxiliar o planejamento dessas atividades?
3. Em que espaços acontecem essas atividades?
4. O que é preciso levar em conta nessas atividades (ou o que é preciso para o brincar ser bem sucedido)?
5. Qual a reação das crianças e como se comportam nas atividades que envolvam o brincar?
6. Que tipo de brincadeiras as crianças preferem e em que espaços elas preferem brincar?
7. Qual sua opinião sobre o uso de brincadeiras na educação infantil?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORAS)

1. Quais atividades são desenvolvidas na brinquedoteca e como ocorre o planejamento dessas atividades? (Foco nas atividades de brincadeira com as crianças)
2. Qual o horário de funcionamento? A brinquedoteca atende em média quantas crianças por turno? Quem são as pessoas que tem contato direto e ficam responsáveis por elas durante o período que permanecem no espaço?
3. Quais as principais funções que você desenvolve enquanto coordenação?
4. Vocês utilizam algum documento oficial para auxiliar no planejamento e na execução dessas atividades, sobretudo as atividades desenvolvidas com as crianças? Ou/e algum teórico específico?
5. O que é preciso levar em conta nessas atividades (ou o que é preciso para o brincar ser bem-sucedido)?
6. Qual a reação das crianças e como se comportam nas atividades que envolvem o brincar?
7. Que tipo de brincadeira as elas preferem? Como elas utilizam os brinquedos e jogos nos espaços da brinquedoteca?
8. Qual sua opinião sobre a brincadeira para a educação de crianças?
9. Qual o papel do educador nesse processo?