

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA**

RUTE MAIA MOREIRA

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE
MANAUS**

Manaus – Amazonas

2021

RUTE MAIA MOREIRA

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE
MANAUS**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Amazonas - UEA como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Sob a orientação da Professora Dra. Érica Vidal Rotondano.

Manaus – Amazonas

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M838p Moreira, Rute Maia
O papel das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil em uma escola municipal da zona leste de Manaus / Rute Maia Moreira. Manaus : [s.n], 2021.
39 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Rotondano, Érica Vidal

1. Criança. 2. Brincadeira. 3. Educação Infantil. I. Rotondano, Érica Vidal (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O papel das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil em uma escola municipal da zona leste de Manaus

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

At
Ac

RUTE MAIA MOREIRA

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE
MANAUS**

Trabalho de Conclusão de Curso julgado adequado para
obtenção de título de Licenciada em Pedagogia pela
Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em: 27/07/2021

Banca Examinadora



Prof.^a Dra. Érica Vidal Rotondano
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Prof. Dr. Márcio Gonçalves dos Santos
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Prof.^a Dra. Osmarina Guimarães de Lima
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Dedico a todas as crianças, as professoras que fazem a diferença na vida dessas crianças, a minha família e as FMA-Salesianas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria, que antes de tudo continua me guiando e iluminando sempre.

A minha amada família que tenho a certeza do apoio e incentivo para continuar sempre buscando o conhecimento, minha eterna gratidão por todos os ensinamentos. As minhas irmãs de Congregação Religiosa, Filhas de Maria Auxiliadoras, especialmente as minhas irmãs da extinta Inspetoria Santa Teresinha, a qual pertencendo a esta comecei a minha graduação, e finalizo essa etapa formativa profissional, pertencendo a Inspetoria Nossa Senhora da Amazônia, a todas as minhas irmãs em Cristo Jesus, minha gratidão.

Um agradecimento especial a professora que aceitou participar da pesquisa, muito obrigada!

Agradeço a minha orientadora professora Érica Vidal Rotondano pela aceitação e paciência em me orientar, minha eterna admiração por todo seu trabalho, e principalmente por ter sido tão importante na elaboração da monografia, muito obrigada!

Aos docentes da Escola Normal Superior – UEA que compartilharam comigo seus conhecimentos, meu reconhecimento e gratidão.

Por fim, a todas as pessoas que de forma direta e indiretamente contribuíram durante o meu percurso acadêmico, o meu muito obrigada!

As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade.
(Mário Quintana)

RESUMO

Esse trabalho originou-se de uma pesquisa que objetivou analisar o papel atribuído à brincadeira na promoção do desenvolvimento e aprendizagem numa turma de Educação Infantil. Para tanto, buscou identificar como a brincadeira estava presente nas aulas da turma; verificar qual o papel atribuído à brincadeira pela professora na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil, bem como pontuar possíveis dificuldades encontradas pela docente para a utilização da brincadeira na turma. A pesquisa de abordagem qualitativa foi um estudo de caso, no enfoque fenomenológico, no qual empregou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante ao longo do Estágio I, uma entrevista estruturada e um questionário profissional. A partir da análise de dados, constatou-se que a docente reconhece a relevância da brincadeira na educação para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas sem indícios de maior aprofundamento teórico na temática, sendo enfatizada, ainda, a “brincadeira pedagogizada” na sala de aula. Identificou-se, ainda, a presença de um momento de brincadeira semanal na turma, no parquinho da escola, mas que nesta ocasião não há aproximação da professora - no sentido de observar, refletir e/ou envolver-se nas brincadeiras com a turma. As novas tecnologias e a falta de tempo dos adultos que convivem na família com a criança foram apontados como obstáculos ao desenvolvimento de brincadeiras dentro da sala de aula.

Palavras-chaves: Criança. Brincadeira. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1	Algumas concepções sobre infância	11
2.2	Um pouco sobre a visão de brincadeira.....	13
2.3	Contribuição da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem.....	15
2.4	Educação Infantil e o brincar	16
3	CAMINHOS DA PESQUISA.....	21
3.1	Natureza e tipo da pesquisa	21
3.2	Local da pesquisa.....	21
3.3	Participante da pesquisa	22
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	24
3.5	Procedimentos de análise de dados	24
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	26
4.1	A professora foi criança um dia: lembrando das brincadeiras.....	26
4.2	Brincadeira na turma da Educação Infantil.....	28
4.3	Brincadeira como promotora de desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil.....	30
4.4	Possíveis dificuldades para a utilização da brincadeira numa turma de Educação Infantil... ..	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	38
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO PROFISSIONAL	39

1 INTRODUÇÃO

O brincar é considerado uma atividade social e essencial para as crianças. Nos mais diferentes contextos, as crianças encontram formas de brincar e criam novas brincadeiras. Ser criativo faz parte do trabalho das crianças.

A brincadeira na Educação Infantil se torna relevante na medida que a atividade é um grande motor do processo do desenvolvimento e aprendizagem da criança pois, por meio desta ela interage com os outros, descobre e cria novos conhecimentos.

Nasci e vivi minha infância, no Distrito de Iauareté do Alto Rio Negro, comunidade indígena pertencente ao Município de São Gabriel da Cachoeira. Nessa época, as brincadeiras faziam parte do meu dia a dia. Junto com as minhas irmãs e irmãos, primos e vizinhos brincávamos de casinhas entre os açazeiros, cupuaçuzeiros e outras árvores; de fazer beiju (alimento preparado com mandioca); de pular corda; catar folha das árvores; amarelinha; tampinha ao alvo; barra bandeira; de remar na canoa e de competição de natação.

A vivência em comunidade era marcada por muitos momentos de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, principalmente nos dias de sábado e nos domingos. Por ser uma comunidade de presença religiosa salesiana, nos domingos de tarde acontecia o “oratório”, um momento de muitas brincadeiras e jogos, do qual participavam as crianças, os adolescentes, jovens e adultos. Brincávamos de jogar da dama, jogo da velha, baralho, futsal, vôlei e outros.

Também na escola, a brincadeira se fazia presente no brincar nos balanços, gangorras, no correr atrás de gafanhotos no campo de futebol, no pular corda, no juntar as sementes de açaí e outras, tanto nos momentos de recreação quanto em outros na sala de aula.

Além disso, o pertencimento à Congregação Salesiana, como religiosa, aviva a apreciação pelo brincar. O carisma salesiano, inspirado pelo Espírito Santo em Dom Bosco e Madre Mazzarello se caracteriza pela educação preventiva num ambiente formativo e num espírito de família que permeia as casas salesianas do mundo inteiro.

Dentro desta educação preventiva o lúdico, a brincadeira, o que espontaneamente interessa ou é útil para adquirir habilidades é uma das chaves para a transformação social.

A ‘brincadeira é coisa séria’, também, no carisma salesiano porque nela é assegurada a socialização, se criam laços de solidariedade e se incide eficazmente no nível educacional, na formação em valores num clima familiar, de criatividade preventiva, de amizade.

Os espaços feitos de alegria, afeto e espontaneidade são importantes para formar um ser humano responsável, consciente de seus deveres e por isso propositivo não só dentro dos jogos/brincadeiras, mais também na família, na sociedade, na igreja.

Para Dom Bosco, o divertimento empenha a pessoa por completo: mente, corpo, vontade; transforma o aborrecimento e o mau humor em serenidade e bem-estar. Exige do educador criatividade e novidade para fortalecer a cultura da vida na formação da pessoa.

Ao longo de minha jornada de vida, também tive experiências na Educação Infantil em uma escola particular, na qual observava que algumas professoras apresentavam uma certa resistência em usar as brincadeiras. Nesta instituição, também era comum ouvir, por parte dos pais ou responsáveis pelas crianças que “para aprender, não precisava brincar na escola”.

Durante o estágio curricular, em uma turma da Educação Infantil, pude constatar, ainda, que, apesar de haver dia e horário destinado às brincadeiras infantis no parquinho da instituição, a professora parecia privilegiar muito mais atividades prontas e impressas em sala de aula.

Diante disso, comecei a me perguntar se a docente percebia que a brincadeira era importante para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Assim, senti-me motivada a realizar uma pesquisa sobre o tema a partir de minha experiência de estágio na Educação Infantil em uma escola municipal da Zona Leste de Manaus, com o objetivo de analisar como a professora pensava o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem de crianças de sua turma da Educação Infantil.

Para isso, busquei identificar como a brincadeira estava presente nas aulas da turma; verificar qual o papel atribuído à brincadeira pela professora na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil, bem como pontuar possíveis dificuldades encontradas pela docente para a utilização da brincadeira na turma.

A relevância desse trabalho está em oferecer para educadoras(es) e gestoras(es) uma oportunidade de discutir sobre o papel que o brincar tem exercido no desenvolvimento e aprendizagem da criança, inclusive na Educação Infantil.

Esta monografia está dividida em três partes, sendo a primeira a de discussão sobre aspectos teóricos importantes em torno da temática, como a construção do conceito de infância como etapa específica da vida, brincadeira e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, documentos normativos sobre o brincar na Educação Infantil.

Na segunda, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa e na última apresentamos a análise e discussão de dados obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Algumas concepções sobre infância

A concepção de infância construiu-se ao longo do tempo e para pensar sua constituição é preciso levar em conta os fatores sociais, culturais e econômicos que influenciaram historicamente nessa edificação.

Na Idade Média, por exemplo, a infância não era reconhecida e as “crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil (ANDRADE, 2010, p. 48)”. Os altos índices de mortalidade infantil, ocasionavam uma indiferença à infância e a criança não era valorizada.

[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática[...]. Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...]. Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande. (ARIÈS, 1981, p. 57)

Diante do desprendimento e falta de sentimento afetivo em relação a criança, a família pouco se preocupava com ela, sua morte não trazia sentimento de perda de alguém que fazia parte da família. Conforme Chicre (2009, p. 20), “a morte da criança era tratada com desprendimento e considerada uma perda eventual e natural, não valendo à pena dedicar-lhes sentimentos fortes e duradouros”.

Na visão da população da Idade Média, a criança era vista como adulto em miniatura, pois não lhe eram reconhecidas características próprias que a diferenciavam dos adultos. “A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.18).

Também nas pinturas a criança não era representada com características específicas, já que “nos quadros, especialmente os religiosos, a única coisa que diferenciava a criança do adulto era o tamanho: eram representadas numa escala menor, e mesmo nos casos de nudez, o pintor dava a criança a musculatura de um adulto” (ROTONDANO, 2009, p. 3).

No século XIII, os adultos, principalmente as mulheres começaram a ter um certo sentimento de paparicação e cuidado – ainda superficial - em relação a criança, que no século

XVI estará consolidado. Tais cuidados poderiam ser motivados pela descontração e lazer obtidos no convívio com as crianças (ANDRADE, 2010).

De acordo com Andrade (2010, p.49), “até o século XVII, a vivência familiar se consistia no coletivo, inexistia a privacidade da família, inclusive a educação das crianças se realizava no social”. A vida familiar acontecia com o grupo social, não existia a privacidade da família como também, a educação das crianças.

A partir do século XVIII, aos poucos as mudanças começaram a ser realizadas no interior das famílias, despertando o nascimento do “sentimento de família”, caracterizado pelo desejo de privacidade. “Com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais” (ANDRADE 2010, p. 50).

Nesse contexto, o sentimento de apreço à criança foi se desenvolvendo, com a nova estrutura do modelo familiar, instigado pelo capitalismo e pela religião e, conforme Chicre (2009, p.22) “por que não dizer, pela evolução moral e sentimental do ser humano, que passou a compreender melhor a funcionalidade e temporária dependência da criança em seus primeiros anos de vida?”. A responsabilidade pela educação da criança passou a ser da família.

As mudanças no espaço familiar burguês trouxeram a visão da distinção da criança de uma pessoa adulta, segundo Kramer (2003, p. 17):

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Nesse período, surge uma forma diferenciada de tratar a criança. “Um novo sentimento destinado à infância, contrário à paparicação, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização” (ANDRADE, 2010, p. 51). As pessoas passaram a olhar para a criança como futuro da humanidade, por isso, precisavam orientá-las.

Segundo o historiador Ariés (1981), ao longo da história, a criança foi vista e tratada como um ser que precisava de controle, treino, moralização, como também, alguém puro e inocente, que precisava de cuidados e “paparicações”.

Os autores Sarmiento e Pinto (1997, p. 2), na discussão do conceito de criança e infância, ressaltam:

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de

representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria — existe desde os séculos XVII e XVIII

O termo infância não apresenta um sentido definido, segundo a autora Andrade (2010, p. 55), seu “significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social”. No Brasil, segundo o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA, 1990), considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos. Contudo, há uma necessidade de distinguir conceito de criança e infância. Segundo Sarmiento (2005, p. 371):

A sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

As discussões sobre o entendimento de infância diversificam de acordo com a realidade de cada época. Para Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 105), “a infância tem uma duração bastante variável em distintas sociedades e não é fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem. Segundo as autoras supracitadas, em algumas sociedades, pelas suas crenças e culturas, é possível determinar a passagem da fase da infância para adolescências, já que “em alguns contextos socioculturais, os rituais de transição são bem definidos e a infância geralmente termina no momento biológico de mutação do corpo” (2016, p. 105).

No contexto atual, a criança é considerada um ser de direitos e competente, mas coexistem diferentes noções sobre ela - que surgiram no decorrer dos séculos, já que cada contexto histórico influencia o olhar sobre a criança e a infância - algumas das quais precisando ser superadas. Segundo, Silva e Sarmiento (2017, p. 43-44):

Ao longo dos tempos, a visão de infância foi se construindo, passando da noção de criança como tábula rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado, até, já nos nossos dias, uma noção segundo a qual a criança é um ser ativo e competente. A criança passou a ser vista como um ser importante, valorizado e com identidade própria.

2.2 Um pouco sobre a visão de brincadeira

Desde a antiguidade as pessoas criavam formas de brincar. As brincadeiras eram inventadas com materiais ou objetos que se encontravam no espaço das habitações ou fora e nem sempre foram consideradas “coisa” específica de crianças.

Em diferentes contextos, as mesmas brincadeiras, podem receber nomenclaturas diferentes, de acordo com diferenças regionais e culturais.

A brincadeira, segundo a autora Wajskop (2012, p. 34), na visão sócio-histórica e antropológica, é “uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios”. Nesse sentido, através das experiências com os adultos e as crianças, a criança aprende a brincar e a desenvolver a sua forma de interpretar e de se expressar no mundo.

A brincadeira não se trata de uma atividade natural e nata dos seres humanos. “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais” (KISHIMOTO, 2010 p. 1).

Deste modo, ao brincar, as crianças realizam novas experiências:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010 p. 1)

Também a autora Prestes (2016, p. 32), afirma que “a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade”. Não é, desta forma, uma atividade natural.

Brincar é uma das inúmeras linguagens infantis que perpassa e expressa a cultura na qual a criança habita: “em suas brincadeiras as crianças não reproduzem as culturas adultas, mas, valendo-se da imaginação, fazem as suas próprias interpretações, abrindo perspectivas para o surgimento das culturas infantis”. (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019, p. 3). A criança com sua criatividade, produz a própria forma de pensar sobre o mundo.

Para Moreira, Eiras e Brockington (2018, p. 4), “o brincar é que permite viver e aprender a viver. As brincadeiras são, portanto, muito mais que simples atividades para passar o tempo e entreter a criançada”. Nesse sentido, o brincar deveria fazer parte do cotidiano da criança, e vista pelos adultos, como atividade essencial para ela. Não raramente, mas na visão de muitos pais e ou responsáveis ainda persiste como atividade de entretenimento.

Segundo Wasjkop (2012, p. 37), “a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única”. Para a criança o brincar é atividade importante que faz parte do seu cotidiano. Ela é assim um espaço de aprendizagem.

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012, p. 635), “é essencial que se entenda o brincar como atividade dinâmica. Em cada contexto as crianças brincam de formas diferentes, assim como, para diferentes gerações, algumas formas de brincar também mudam”.

Silva e Sarmiento (2017, p. 43), no seu texto, “*Brincar na Infância é Assunto Sério*”, fazem uma relevante reflexão sobre a brincadeira:

Apesar de a nossa sociedade gastar muito dinheiro na aquisição de brinquedos, nem sempre reconhece na brincadeira o seu valor intrínseco, acabando por negar à criança o direito ao brincar ou o direito a brincadeira espontânea. Para uma boa brincadeira não é exigido nada de dispendioso e ou sofisticado.

Para brincar, como foi refletindo anteriormente a criança necessita estar inserida numa cultura que a ensine a brincar. Assim que aprende, a criança vai inventando as brincadeiras com objetos que estão ao seu alcance. Quanto menos sofisticado o objeto que a criança tem ao seu alcance, mais oportunidade ela terá de criar, divertir-se e aumentar a sua criatividade.

2.3 Contribuição da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem

O desenvolvimento humano não acontece de forma única e nem numa mesma direção: a pessoa está sempre em construção. Assim como também não existe somente uma forma de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando “a brincadeira como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender” (WASKOP, 2012, p. 40). Nesse sentido, se faz necessário priorizarmos as atividades do brincar para as crianças.

Referindo-se aos níveis de desenvolvimento de Vigotski, as autoras Schultz e Souza (2018, p. 7), ressaltam que “o nível de desenvolvimento real implica naquilo que a criança sabe fazer sozinha até aquele momento. Enquanto o nível de desenvolvimento proximal se constitui por aquilo que ela ainda não consegue realizar sozinha, necessitando assim da ajuda de alguém”.

A brincadeira cria para a criança, uma zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (2003, p. 126), referindo ao brinquedo aborda da seguinte forma: “é no brinquedo que a criança

aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Neste sentido, o ato de brincar deixa de ser apenas prazeroso. Na sua forma de criar e organizar a brincadeira a criança constrói os meios de desenvolvimento.

Partindo de Vigotski, Prestes (2016, p. 35) observa que a brincadeira é um meio de desenvolvimento e aprendizagem:

Não há dúvida de que a criança aprende na brincadeira, mas não é o resultado desse aprendizado que deve ser analisado do ponto de vista do desenvolvimento infantil. Para que haja desenvolvimento, é preciso que algo novo apareça, algo que não existia antes. E esse novo na brincadeira de faz de conta é o agir que se tem em mente e não em função da situação daquilo que está diante da criança. Como apontado por Vigotski, a imaginação é o novo que emerge na brincadeira, é a neoformação que surge nessa atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados.

Também Bacchini (2016, p. 5) explica, “a imaginação é a origem não só da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana. A base da atividade criadora é a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o que já existe de outros modos”. Sendo assim, a imaginação e a criatividade são elementos essenciais na brincadeira.

2.4 Educação Infantil e o brincar

A Base Nacional Comum Curricular, referindo-se à Educação Infantil, ressalta-a como a primeira etapa da Educação Básica, “o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL 2018, p. 38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009 p. 20), em seu Artigo 8º, estabelecem como proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil “a garantia do acesso da criança à processos de aprendizagens como também o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. A Resolução supracitada referindo a prática pedagógica destaca:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

De acordo com Mubarak (2018, p. 7), a visão ampla que se tem da criança e da Educação Infantil parte dos estudos da Sociologia da Infância, “não se restringindo apenas a uma etapa preparatória (prontidão) ou a alfabetização, mas vendo a criança como um ser que sente, pensa, age, se comunica e logo, pode interagir no seu meio e produzir conhecimentos”.

Segundo Mello e Sudbrack, (2019, p. 10), as DCNEI propõem “[...] uma prática educativa centralizada na criança e nas suas relações, definindo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, que devem ser desenvolvidas por experiências diversificadas”. Nessa etapa as experiências de interações e brincadeiras são eixos norteadores da proposta pedagógica.

As interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2018 p. 37)

Pode-se dizer que, “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo [...]”. A partir da brincadeira e imaginação ela reconstrói a realidade em que vive (DCNEI 2009 p. 7). A brincadeira não somente estimula a imaginação, mas também a interação. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 2018, p.37).

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), “todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras”. Assim sendo, a brincadeira deveria ser uma atividade indispensável para as crianças.

Mello e Sudbrack, (2019, p. 10) ressaltam que “o ensino e aprendizado devem estar norteados pela interação e brincadeira, embasados tanto no cuidar quanto no educar, pois não há como separar esses dois conceitos, principalmente na Educação Infantil”. O brincar, cuidar e educar são fundamentais e indissociáveis na educação.

Considerando que, na Educação Infantil, os eixos estruturantes são as interações e a brincadeira, a Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil (MANAUS, 2016, p. 35), destaca que “o espaço deve ser organizado para que as crianças brinquem espontaneamente e sem cobranças[...]”. Desse modo, o ambiente da Educação Infantil deve estar estruturado de modo que ofereça ambiente e espaço para brincar e interagir com outras crianças e adultos. Segundo Wasjkop (2012, p. 37), “a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia

de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

A BNCC estabelece a organização curricular da educação em campos de experiências que compreende “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p.40)”. Desse modo, umas das experiências concretas da criança é o brincar.

É, ainda, necessário ressaltar a importância da compreensão das inúmeras funções das brincadeiras e dos brinquedos, pois com eles a criança se socializa, exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo brincar, desenvolve a coordenação motora, se comunica, desperta a imaginação e é capaz de liberar sentimentos e emoções e, sobretudo, proporciona momentos de alegria e prazer, considerando-se que brincar é uma atividade cultural. Dessa forma, o brincar se torna a principal linguagem da infância. Por isso, as crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. (MANAUS, 2016, 42-43)

Tendo em vista que o brincar é uma atividade principal e um direito da criança, as estratégias de ensino devem estar em consonância com o contexto a qual está inserido o sujeito, “devem adequar-se à realidade de desenvolvimento infantil e do ambiente a que se destinam, potencializando tal desenvolvimento nos mais variados aspectos, de maneira a influenciar a evolução integral da criança.” (MELLO; SUDBRACK 2019, p. 10)

Também é necessário refletir a que público os documentos normativos buscam favorecer, segundo as autoras acima citadas (2019, p. 5) estão aglutinados aos interesses das políticas neoliberais, “favorecendo a continuidade das desigualdades sociais, para que o domínio de uns sobre os outros permaneça, é que as políticas públicas educacionais se configuravam e se configuram, incluindo as políticas de Educação Infantil”. Assim, há necessidade de políticas públicas que atendam as crianças da classe para garantir o direito de brincar e a educação de qualidade.

Nos planejamentos docentes da Educação Infantil a brincadeira é uma atividade que não pode faltar. Segundo Azambuja, Conte e Habowski (2017, p. 165 e 166),

Em tempos onde impera a naturalização de práticas na Educação Infantil sem um planejamento prévio, padronizadas e desmotivadas de uma transformação mais significativa das ações pedagógicas, é necessário que o professor seja capaz de planejar momentos de brincadeiras e de atividades dinâmicas e refletir em torno da incorporação de dispositivos que despertam no educando as habilidades para uma aprendizagem significativa, respeitando os traços de personalidades e identidades, e não simplesmente adaptando ações automatizadas, sem gerar novas ideias ou surpreender e aprender com as crianças.

Vasconcelos (2002, p. 148) referindo ao planejamento destaca, “planejar significa antever uma forma possível e desejável. Se não houve planejamento corre se o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes”. Na Educação Infantil, podemos destacar, momentos importantes de brincadeiras.

O Currículo Escolar Municipal de Manaus (2020, p.131), referindo-se ao planejamento, reflete que “ao planejar, precisa-se compreender que a atividade para crianças precisa de um sentido, porque se o que ela vivencia não constrói sentido, não se constitui experiência. Uma atividade que a criança compreenda e que tenha um significado”.

O documento supracitado observa também que no planejamento do docente deve estar baseando nas interações e brincadeiras, “brincadeiras que envolvam crianças de diferentes idades” (2020, p. 132)

Quanto à postura docente há muitas reflexões, segundo Mubarak Sobrinho (2018, p. 10):

Muito se tem discutido sobre a prática do professor nos diversos espaços da Educação Infantil. As múltiplas formas de atuarem diante de seus “alunos”, ora com autoritarismo, [...], ora com a autoridade de quem pode e deve dinamizar o processo pedagógico pelas competências tanto de sua ação docente quanto das crianças.

De acordo com Currículo Escolar Municipal de Manaus (2021, p. 137), “o professor da Educação Infantil é o grande responsável por planejar e garantir um cotidiano promotor dos direitos, aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. Neste sentido, a formação continuada do (a) professor (a) para o conhecimento das concepções de infância se faz necessária.

Para Azambuja, Conte e Habowski (2017, p. 169), o professor e a professora de Educação Infantil precisam gostar de brincar.

Precisa ser um docente que goste de brincar, que seja ativo e criativo, que se sente no chão, que pegue o educando no colo e, principalmente, que veja na criança um ser de possibilidades e transformação, requerendo ações amorosas e capacidade de resistir às tendências de homogeneização, em prol do aprender juntos como processo de socialização da criança.

O docente na Educação Infantil, além de inserir as brincadeiras no planejamento, na prática pode se colocar como mediador da brincadeira, participante da brincadeira, brincar junto com as crianças.

De acordo com Navarro e Prodócimo, (2012, p. 644) pela importância que se dá, na maioria das vezes, “o brincar na escola acaba não sendo planejado e não tendo uma atenção

especial das professoras, como se bastasse deixar brincar, como se fosse uma atividade apenas natural, e não social e cultural”.

As mesmas autoras, acima citadas, destacam a diversidade de possibilidades de mediação do educador e da educadora no espaço da Educação Infantil, “basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos”. A ação pedagógica depende das condições da escola, mas também depende muito do professor e da professora.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesse tópico, abordamos sobre o caminho metodológico realizado para o desenvolvimento do estudo, discutindo a natureza do mesmo, local da pesquisa, participantes, instrumentos de coleta e análise de dados.

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 154) a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Este estudo, que procurou analisar o papel atribuído à brincadeira com promotora do desenvolvimento e aprendizagem numa turma de Educação Infantil, a partir do olhar de uma professora, teve natureza qualitativa.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. As motivações e significados nesse enfoque dispensaram a quantificação.

O trabalho teve, ainda, enfoque Fenomenológico, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 35), “não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência”.

E por fim, caracterizou-se também como estudo de caso, pois se deteve em analisar o papel atribuído à brincadeira como promotora do desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar a partir da voz de uma professora específica. A esse respeito, Yin (1981, apud PRODANOV; FREITAS, 2013) destacam que o estudo de caso é uma técnica de investigação que procura examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto.

3.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal da Educação Infantil (CMEI) localizada na Zona Leste da cidade de Manaus, em um bairro periférico. As imediações da instituição compreendem ruas residenciais com pequenas casas e alguns comércios de pequeno porte.

O CMEI, segundo o Projeto Político da escola (MANAUS, 2016), é um prédio com dois andares, e está distribuído em: 4 salas no andar de baixo e 6 salas no andar de cima,

laboratório de ciência Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC) com um banheiro, ludoteca, secretaria, 2 depósitos, refeitório, banheiros infantis (masculino e feminino), cozinha, pátio, sala dos professores, diretoria com um banheiro, área externa com espaço cimentado e 4 chuveiros, espaço livre (atualmente é o parquinho da escola) e o jardim.

Para a visualização das características, abaixo a imagem do parquinho.

Figura I – Parquinho da escola



Fonte: <https://www.facebook.com/cmeiabelhinha>

A equipe profissional da escola é composta de cerca de 26 funcionários divididos por turnos: uma gestora/pedagoga, uma pedagoga no turno matutino, dez professoras, duas auxiliares administrativos, duas merendeiras e três trabalhadoras de serviços gerais. Destacamos que a gestora também é a pedagoga do turno da tarde.

Segundo a gestora, a escola atende cerca de 246 alunos em cada turno com 10 salas de aulas.

A maioria das crianças mora nos arredores da escola e possui baixo poder aquisitivo (Caderno de Campo, 2019).

Esta escola tornou-se lócus de pesquisa quando da realização do estágio curricular em 2019.

3.3 Participante da Pesquisa

A professora entrevistada possui experiência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental e Médio, sendo aqui nomeada de Flor.

Possui 12 anos de graduação, cursada na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Com 10 anos de docência, 6 dos quais atuando na Educação Infantil, atualmente trabalha com crianças de 4 anos.

Quadro I - Apresentação do sujeito da pesquisa

Sujeito	Idade	Atuação	Tempo de formação	Sexo
Flor ¹	49	Educação Infantil	12 anos	F

Fonte: Formulário profissional, 2021

Diante das primeiras tentativas de marcar a data da entrevista *online* com a professora, não foi possível obter sucesso: sempre surgia um empecilho para ela. Após inúmeras remarcações, reforçou-se que o encontro seria rápido – para não lhe tirar muito tempo – e com questões muito simples, que não havia com o que se preocupar. Só assim, conseguimos agendar e finalmente encontrar a professora. Como sentimos dificuldade de marcar a entrevista, e isso sinalizou para nós que ela podia estar com o receio, numa supervisão de pesquisa surgiu a ideia de iniciar com um momento mais descontraído, com intuito de “quebrar o gelo”, de forma que qualquer possível ansiedade da professora diminuísse e que ela se sentisse mais confortável para expressar-se.

Assim, decidiu-se por incluir um momento inicial para a docente falar sobre as brincadeiras de sua infância (na escola e fora dela).

Inicialmente, tínhamos pensado em pedir para fazer um desenho sobre a questão, mas, ao entrar na sala do *Google Meet* percebi que a participante não estava sentada próximo a uma mesa e não tinha acesso fácil a folha de papel ofício. Assim, rapidamente tive que adaptar a solicitação de “fazer um desenho sobre suas brincadeiras na infância (caso costumasse brincar na escola e fora dela)”, para lembrar e falar sobre elas. Na ação de lembrar e contar, percebi que foi possível atingir o objetivo de fazê-la relaxar.

¹ Nome fictício

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Neste trabalho foi utilizada inicialmente a observação participante – ocorrida durante o Estágio I – da sala de aula da professora Flor, do 1º. Período da Educação Infantil, abarcando, inclusive, os momentos da turma no parquinho da escola.

Com relação à observação participante, “[...] o pesquisador se integra na comunidade ou no grupo pesquisado, participa ativamente na atividade destes”. (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 194). Por meio desta, buscou-se compreender as atividades realizadas pela professora na sala da turma, acompanhar e observar as crianças no momento da brincadeira no parquinho, como também, perceber a postura da professora com as crianças nos momentos de brincadeiras.

Também, aplicou-se a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. Com o propósito de entender a articulação da escola e a relação com a brincadeira. Os autores Lakatos e Marconi (2003, p. 174) nos seus estudos afirmam que esse tipo de pesquisa se caracteriza como “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

No contexto pandêmico de COVID 19, em função da medida sanitária de distanciamento social, as formas tradicionais de entrevistas presenciais ficaram inviabilizadas, sendo assim, realizamos a aplicação de um questionário profissional elaborado pelo *Google Forms*, a fim de identificar o perfil profissional de Flor.

Realizamos, ainda, uma entrevista estruturada online via *Google Meet*.

Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 962) “as entrevistas online podem ser conduzidas individualmente ou com um pequeno grupo de participantes (família, casal), como alternativa ou complemento à coleta de dados presencial” É instrumento que não tem custo, em relação a locomoção do pesquisador e participante, possibilita o contato e permite o uso do áudio e vídeo para a coleta.

Mediante o consentimento da participante, a entrevista foi gravada. Por meio dela, buscou-se identificar como a brincadeira estava presente nas aulas da turma; verificar qual o papel atribuído à brincadeira pela professora na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças da educação infantil, bem como possíveis dificuldades encontradas pela docente na utilização da brincadeira em sua turma de educação infantil.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Após a transcrição da entrevista, os dados foram organizados em tabelas a fim de, pela leitura exaustiva, identificar categorias de análise.

Os dados do formulário profissional também foram dispostos em uma tabela, a fim de melhor caracterizarem a trajetória da participante.

Os registros da observação participante – realizados por meio das anotações no diário de campo – e as leituras que embasaram o trabalho ajudaram a iluminar o percurso da análise, fornecendo, ainda material que pôde ser triangulado com a fala da professora Flor durante a entrevista.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente tópico apresenta e discute os resultados da pesquisa de campo, buscando refletir sobre o papel atribuído à brincadeira como promotora do desenvolvimento e aprendizagem numa turma de Educação Infantil.

A partir das informações obtidas por meio da entrevista com a professora Flor foram construídas as seguintes categorias de análise: memórias da professora em relação a suas brincadeiras na infância – na escola e fora dela; brincadeiras na turma da Educação Infantil na qual a professora atuava; brincadeira como promotora de desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil e possíveis dificuldades encontradas para a utilização da brincadeira na turma ; impacto da tecnologia sobre as brincadeiras tradicionais.

4.1 A professora foi criança um dia: lembrando das brincadeiras

Quanto às lembranças da brincadeira da infância da participante, constatamos que o contar ou o processo de rememorar esses episódios veio carregado de nostalgia e afetos, como também evidenciou a convivência com outras crianças, a criatividade durante as brincadeiras, como se confere a seguir:

“A gente brincava de manja, manja esconde, pular corda, os carrinhos de madeira, que a gente fazia, nós mesmas crianças. Aqueles carrinhos de madeira que desciam a ladeira. E eu brincava, assim. Hoje em dia é brincadeira de menino, mas na minha época eu brincava de peteca com meus irmãos, minhas irmãs, meus coleguinhas de rua que eram filhos da minha vizinha, tudinho, né? A gente brincava de peteca, de pular corda, aquela famosa macaca, né? Nós brincávamos. [...] eu gostava era pular corda, eu gostava, porque eu gostava de ganhar, entendeu?” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Nesse relato, observamos o brincar como meio de interação e socialização com outras crianças e espaço de criatividade no processo de construção dos brinquedos, por exemplo. Conforme Kishimoto (2010, p. 12), “o mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras”.

Também percebemos no relato da professora, uma questão de gênero, relacionada à separação da brincadeira de menino e menina. Sobre isso, segundo, Sousa (2018 p. 15) comenta:

Ocorre que a família, a igreja, a escola e o estado prestam colaboração nessa reprodução, ou seja, em cada uma dessas instituições já está sendo formada essa diferenciação entre os papéis definidos entre os meninos e meninas. Naturalmente vão se constituindo mesmo antes do nascimento influenciando no comportamento dos

sujeitos, nas funções de estabelecimento de normas, postura esperada pela sociedade, delimitando os espaços de direitos de ir e vir.

O exercício de recordar as vivências de crianças, segundo Ferroni (2018, p. 53) “permite aos professores e professoras atribuir significados e novos sentidos para essas experiências de vida”. É uma oportunidade de analisar e refletir sobre o ser professor e fazer pedagógico.

Outra questão que destacamos é sobre a ausência das brincadeiras na escola na infância da docente: ela relata que não lembra destas na escola, a não ser na aula de educação física, como momento de diversão:

“Deixa eu lembrar, olha na minha infância, a gente não tinha essas brincadeiras didáticas como nós temos hoje não. A única brincadeira que nós tínhamos, é, pra a gente que era diversão, era aula de educação física, por que tinha na nossa época. Então, era o único momento que eu acho que era nossa brincadeira, mas as professoras não faziam as brincadeiras não, era aula normal mesmo, aula mesmo. Não tinha brincadeira não, não me lembro”. (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Ao relemburar, nos deparamos com experiências de vida diversas, sejam elas positivas ou negativas. Para Ferroni (2018, p. 55), “ao rememorar suas lembranças o docente encontra subsídios para compreender seu modo de trabalhar, suas influências conceituais, os exemplos positivos vivenciados e a não repetição dos negativos, procurando melhorar e aperfeiçoar sua prática”.

Além disso, na entrevista, percebemos que a visão da professora em relação a brincadeira se pauta na compreensão de que esta é um meio de entretenimento na escola:

“Eu acho que a diversão na brincadeira é o parquinho, [...] como eu falei, nós temos parquinho também que elas podem se divertir. [...] Brincadeira e estudo para que não fique tão pesado” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Contudo, a brincadeira é muito mais que entretenimento, é uma atividade que proporciona experiências e possibilidades de criar, reproduzir e/ou recriar as vivências da realidade. Waskop (2012, p. 37) explica:

Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. No entanto, é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente.

A autora Ferroni (2018, p.55) afirma que fazer lembrar, contar e escutar as experiências de vida dos docentes, [...] “compreende valorizar as subjetividades nos processos formativos e reconhecer que essa história de vida implica na construção da identidade docente”. Sendo assim, escutar experiências da professora, nos fez lembrar as nossas brincadeiras de infância na escola e na casa, e perceber o quanto foram importantes para a nossa formação.

4.2 Brincadeira na turma da Educação Infantil

Em relação às brincadeiras na turma, na entrevista a professora relatou que se faz presente na sala e na escola, através das brincadeiras no parquinho e projetos desenvolvidos pela escola.

“Nós fazemos em sala, principalmente no pátio da escola, por que hoje trabalhamos com projetos né? Então a brincadeira está inclusa no nosso projeto, muitas brincadeiras, mais brincadeiras didáticas, né? para brincar com eles. [...] Geralmente as brincadeiras que a gente faz é daquela de... de roda, da cadeira da musiquinha né? A que roda né, que a gente coloca cadeiras, aí coloca música pra tocar, aí pára, eles sentam né? Eles se sentam até chegar o último, para ser o campeão” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Quanto à realização das brincadeiras na sala, durante os dias específicos de Estágio I, não conseguimos observar. Nestes dias, o que predominava eram atividades cobrir os pontilhados das letras e vogais e dos desenhos (que podiam ser pintados pela criança), e não ficar brincando. Além disso, sempre que solicitava o plano de aula semanal da docente, a fim de verificar se a brincadeira em sala acontecia e como, ela sempre dava uma justificativa para não nos apresentar o mesmo.

De acordo com Currículo Escolar Municipal de Manaus (2021, p. 88), “a brincadeira é um elemento essencial na vida de qualquer criança, independentemente de seu contexto social. É ela a maneira pela qual as crianças aprendem e dão sentido ao mundo”. O mesmo documento enfatiza a relação da brincadeira com o ensino infantil: “a Educação Infantil é um espaço e lugar de brincar”.

Constatamos que a professora, reconhece que as crianças gostam de brincar no parque da escola: “[...] lá nós temos o parquinho também né? que eles gostam muito, eu acho que a diversão na brincadeira, é o parquinho.” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021). Nos dias de estágio, na turma, também percebemos que o momento do parquinho era o mais esperado pelas crianças, espaço onde a criatividade e imaginação das crianças fluía, na ação de brincar no escorredor, na casinha e na gangorra, por exemplo.

De acordo com Wajskop (2012, p. 39), “quando as crianças brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”. Portanto, a presença docente é de suma importância, como participante, organizadora da brincadeira e no ato de acompanhar.

Observamos durante o Estágio I que a docente, ao chegar no parquinho, aproveitava esse momento que as crianças estavam brincando, na maioria das vezes, para a conversação e para fazer o uso do celular.

A autora Kishimoto (2010, p. 15), faz uma orientação em relação a postura e a prática docente:

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez.

O brincar livremente não deixa de ser relevante, mas o acompanhamento se torna importante, no sentido de uma pesquisa, através da observação e anotação, o professor pode perceber os tipos de brincadeiras que as crianças gostam, de como eles brincam, de como ele se relacionam com os outros em grupos e as brincadeiras individuais, e a partir disso, organizar outras brincadeiras que ainda são desconhecidas por elas, aprender as brincadeiras novas e acompanhar cada criança.

Segundo Navarro e Prodócimo, (2012, p. 645), “ao invés de trabalhar com conceitos e brincadeiras que as crianças já conhecem, a professora abriria o caminho para novas aprendizagens, se adiantaria ao desenvolvimento, por isso é tão importante a sua mediação. ”

Durante a entrevista, a professora também proferiu sobre um projeto de resgate de brincadeiras antigas.

“[...] *Ai, a gente faz esse projeto, resgatamos brincadeiras antigas pra nós desenvolvemos na escola com as crianças, não só, é na escola e na sala de aula, né, é por isso que eu falei pra você que nós professores, lá na escola onde eu trabalho, nós trabalhamos com projetos*”. (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

No Projeto Político Pedagógico da instituição (2016), como foi dito anteriormente, está registrado que a escola trabalha com projetos, no entanto, não encontramos referência ao projeto de resgate de brincadeiras antigas, citado por Flor, num dos momentos da entrevista. Da mesma forma, durante o estágio, não ouvimos nada a respeito do mesmo. Em relação aos projetos, o que observamos é que existe no documento aqueles voltados para participação dos

pais, questões ambientais, literatura, criança e seus direitos e deveres, atividades relacionadas à matemática.

Então, surgiu em mim a indagação: durante o processo de rememoração das brincadeiras de infância na entrevista, teriam surgido pensamentos e o desejo de realizar projetos referentes ao resgate das brincadeiras tradicionais?

Conforme Ferroni (2019, p. 54), “ao narrar seu passado o sujeito se depara com as lembranças deste momento e com a possibilidade de reconceitualizar o seu presente”. Para o docente, é uma oportunidade de reflexão e de fomentação da prática pedagógica.

4.3 Brincadeira como promotora de desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

No que diz respeito ao papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança, percebemos que a participante, reconhece tal contribuição, e a participação docente na criação de situações que gerem oportunidade de aprender:

“Através da brincadeira temos que colocar a didática para que a criança se desenvolva, [...] não é só a brincadeira, tem que ter desenvolvimento sim, a gente pode usar nessas brincadeiras as vogais, os números, né? as sílabas, as letrinhas, a primeira letra do seu nome. Através da brincadeira elas desenvolvem o aprendizado”.
(Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

O estudioso Vigostik (2001), fala que a brincadeira é um instrumento importante para o desenvolvimento e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 37), destaca que o brincar traz “consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”, assim enfatizando o entendimento do brincar como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Também para as autoras Schultz e Souza (2018), o brincar está relacionado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Visto que ao brincar a criança estabelece relações de conceitos, estimula habilidades sociais e produz seu próprio conhecimento.

No entanto, indo além da fala da professora, Marques, Fernandes e Silva (2019, p.3), trazem discussões sobre a “brincadeira pedagogizada”, que pode comprometer a compreensão de que a brincadeira faz parte da atividade social da criança: “ao se inventar o ‘brinquedo pedagógico’, colocou-se em risco o prazer de brincar; afinal, as crianças brincam não para aprender conteúdos escolares, mas porque nas brincadeiras vivem a infância na sua plenitude”.

Outra questão que levantamos, é que durante a entrevista a educadora Flor relatou sobre a brincadeira e suas contribuições para seu fazer pedagógico a partir da sua experiência, não apresentando concepções teóricas mais elaboradas.

A pesquisadora Veiga (2008), p. 16) referindo-se à teoria e prática ressalta que “a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”. Assim, destacamos a relevância, da professora e dos demais profissionais da educação terem o conhecimento das teorias que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil.

4.4 Possíveis dificuldades para a utilização da brincadeira numa turma de Educação Infantil.

Ao questionamos sobre as dificuldades encontradas na realização da brincadeira junto a turma, a entrevistada destacou como obstáculo, inicialmente, a falta de tempo dos pais para brincar: o fato de os adultos não brincarem com as crianças refletiria na sala:

“Geralmente, tem crianças que são muito tímidas, elas não têm essas brincadeiras em casa, porque pai e mãe não têm tempo para elas. A gente sente um pouco de dificuldade porque a criança fica quietinha no canto dela, [...]às vezes na casa, na família é muito adulto e os adultos não tem esse costume de brincar com a criança” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

“Eu acho que o pai, a mãe e avó já brincavam disso, mas não brincam com a criança, elas não brincam com a criança” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Diante do posto, refletimos se a sobrecarga de trabalho na família poderia ser um dos motivos da falta de tempo dos adultos para brincarem com suas crianças.

Neste sentido, Valcacio (2019, p. 28) considera que na família pode ocorrer situações do tipo: “com tantos problemas para resolver, ainda vou parar para brincar? Perder tempo com brincadeiras da vovó? Isso não pode ser sério! Dizem alguns pais”.

Na sociedade capitalista, onde para sobreviver e ter o mínimo para o sustento da família, o trabalho em tempo integral muitas vezes se torna necessário, e a família geralmente só se reúne no final do dia.

Na expressão de Flor em relação aos adultos não brincarem com a criança, percebemos que a tradição passada de geração em geração, seja na transmissão oral e/ou no brincar juntos, aos poucos vai se perdendo. Segundo Valcacio (2019, p. 19):

As brincadeiras tradicionais foram perdendo o seu vínculo inicial, que tudo era o brincar para brincar, ao longo do tempo muitas influências foram acontecendo e o novo mundo digital, tudo isso foi chegando bem cedo na vida desses pequenos no cotidiano e na escola

No decorrer da entrevista, quando Flor expressou sobre o projeto de resgate das brincadeiras tradicionais - que teria acontecido na escola - não se constatou no seu relato a menção sobre os impactos que esse projeto teria produzido na forma de brincar das crianças:

“Que eu acho que o pai, a mãe e avó já brincavam disso, mas não brincam com a criança, elas não brincam com a criança [...] a gente faz esse projeto, resgatamos brincadeiras antigas para nós desenvolvemos na escola com as crianças. É por isso que eu falei para você que nós professores, lá na escola onde eu trabalho, nós trabalhamos com projeto”. (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

O impacto da tecnologia sobre as brincadeiras tradicionais também foi apontado como obstáculos às brincadeiras na escola pela professora, como vemos a seguir:

“Olha, porque, hoje em dia, hoje, na época em que estamos, no século em que estamos a criança ela não quer saber dessas brincadeiras, porque as crianças estão muito na era das tecnologias. Principalmente, se os pais, se há possibilidade de que a criança tenha em casa, né? que ela possa mexer, né? no computador e no célula, porque elas já estão muito ligadas as tecnologias, algumas, tem exceções [...]” (Trecho da entrevista com a educadora, 2021).

Percebemos que, na visão de Flor, as crianças, por serem “nativas digitais”, não sentem muito prazer nas brincadeiras tradicionais.

Conforme Sousa (2018, p. 26), nas culturas digitais há imigrantes digitais e nativos digitais: “os imigrantes digitais são aqueles que se esforçam na adaptação do uso dessas tecnologias, ou seja, precisam aprender a utilizar as novas tecnologias. Já os “nativos digitais” apenas aprendem a operar um produto manuseando-o de forma natural”. Então, os docentes que estão atuando nas escolas da Educação Infantil ainda podem fazer parte do grupo que está tentando se adaptar às novas tecnologias, enquanto que as crianças já nascem num contexto em que o contato com as mídias digitais pode acontecer desde muito cedo.

Neste sentido, as crianças que nasceram a partir de 2010 são consideradas como fazendo parte da geração Alpha. De acordo com Abrantes e Almeida (2019, p. 7), “a geração Alpha, em que se encontram as crianças da primeira infância, nasceu em um contexto global no qual as novas tecnologias estão bem mais desenvolvidas do que há dez anos”.

Então, pode ser que a maioria das crianças nascidas a partir disso não estejam tendo contato com as brincadeiras tradicionais, uma vez que, com avanço das tecnologias, as formas tradicionais foram se tornando obsoletas.

Pensando sobre as modificações das brincadeiras tradicionais que são repassadas de geração em geração, e que estão cada vez menos presente no cotidiano e na escola, onde todos juntos adultos e crianças utilizavam o mesmo espaço, sendo com atividades distintas ou brincadeiras. Hoje em dia devido há vários fatores sociais e do avanço da tecnologia e as escolas perderam esses espaços onde a cultura popular ficou cada vez menos presente nos locais públicos e espaços livres onde as brincadeiras tradicionais faziam um elo entre as crianças e os adultos, crianças e crianças, tornando-as indivíduos críticos e pensantes, respeitando sua classe social, seu gênero e suas diversidades culturais (VALCACIO, 2019, p. 18).

Diante da crítica de Flor ao impacto da tecnologia sobre o brincar tradicional, consideramos importante refletir sobre a necessidade da sensibilização do uso equilibrado das mídias digitais, do acesso do computador e do celular.

Para Abrantes e Almeida (2019, p. 12), a melhor forma para direcionar a criança que fica muito no computador “é apresentá-la a outras formas de se divertir e estar presente nessas novas atividades, como atividades esportivas, brincadeiras e exercícios ao ar livre”.

Diante disso, há necessidade também de se dispor a aprender sobre as novas formas de brincar pois, de acordo com Marques, Fernandes e Silva (2019, p. 18):

Sem a pretensão de julgar se os brinquedos e as brincadeiras de outrora seriam melhores ou piores que os de hoje, cabe-nos não só apresentar às crianças as tradições lúdicas dos tempos passados como também nos dispor a aprender com elas sobre as suas brincadeiras preferidas.

Então, verificamos a importância da formação continuada sobre o uso da tecnologia, o que poderia possibilitar aos profissionais da educação melhor entendimento sobre as novas brincadeiras, sem deixar de colaborar com as crianças o conhecimento das brincadeiras do passado.

Finalmente, se faz importante registrar que durante a observação participante das brincadeiras da turma no parquinho, presenciamos as crianças correndo, descendo do escorregador de diversas maneiras - deitadas de cabeça para baixo e para cima, de costas, de frente -, brincando na casinha, de manja pega e construindo casinhas de areia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel atribuído à brincadeira como promotora do desenvolvimento e aprendizagem numa turma de Educação Infantil.

Para tanto, buscamos identificar como a brincadeira estava presente nas aulas da turma; verificar qual o papel atribuído à brincadeira pela professora na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Educação Infantil, bem como pontuar possíveis dificuldades encontradas pela docente para a utilização da brincadeira na turma.

No percurso de estudo, todos os objetivos puderam ser alcançados, mesmo em meio ao contexto da pandemia de COVID-19, o que exigiu repensar a forma de aplicação de alguns instrumentos de coleta de dados.

Identificamos que a docente reconhece a importância da brincadeira na Educação Infantil, e destaca, neste ponto, o papel desta no trabalho dos conteúdos escolares a serem ensinados em classe - a “brincadeira pedagogizada”. No entanto, nos momentos da brincadeira livre, no parquinho da escola, constatou-se que ela não acompanhava de perto as crianças observando-as, pesquisando suas interações, invenções, descobertas e ações, por exemplo.

Foi verificado que a docente entende a brincadeira como fomentadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança, porém não especifica maiores detalhes sobre tal contribuição, deixando de apresentar concepções teóricas mais aprofundadas.

De acordo com a professora, um dos obstáculos encontrados no desenvolvimento de brincadeiras na turma é a “timidez” da criança, que prefere “ficar quietinha num canto”, devido a falta do costume de brincar com a família, e a grande adesão às tecnologias digitais. Entretanto, percebeu-se as crianças envolvidas em brincadeiras tradicionais na hora do parquinho.

Por entender-se que toda pesquisa não se resume aos resultados nela apresentados e, levando-se em consideração as limitações do presente trabalho, sugerimos novos estudos sobre a temática, que investiguem, por exemplo, os impactos da tecnologia sobre o brincar das crianças na Educação Infantil, assim como sobre as brincadeiras contemporâneas.

Por fim, consideramos esta pesquisa muito importante para minha formação enquanto acadêmica e profissional da Educação, já que permitiu aprofundar um pouco mais sobre o papel das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem da criança no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Flávia Gava Bandeira, ALMEIDA Karla Nascimento de. **Tecnologias digitais e educação infantil: impactos do uso excessivo na primeira infância**. Disponível em: <https://www.univale.br/>. Acesso em: 21 jun. de 2021
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 20 de mai. 2020
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZAMBUJA, Paula Lima. CONTE, Elaine. HABOWSKI, Adilson Cristiano. **O Planejamento Docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender**. Pesquisa em Foco, São Luís, v. 22, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.18817/pef.v22i2.1503>. Acesso em: 05 de nov. 2020
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Cool; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Revista Inter Ação, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 5 mai. 2021
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da educação. Versão Final de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso 20 de mai. 2019.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 13 de jun. de 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível: <portal.mec.gov.br/>. Acesso: 20 de mai.2019.
- CHICRE, Marissa de Almeida. **Os contos de fadas como instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem: percepções de professores em uma escola na cidade de Manaus**. Manaus, AM, 2009. 82 fls. : TCC (Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009.
- FERRONI. Carla de Oliveira. **Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 21 jun. de 2021
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOREIRA, Ana Paula; EIRAS, Wagner da. Cruz Seabra; BROCKINGTON, Guilherme. **Brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança**. Revista Neuroeducação, ed. 248. Abr/2018. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

MANAUS. **Proposta pedagógico-curricular da educação infantil**. Prefeitura municipal e Secretaria municipal de educação. 2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 02 de jun.2019

_____. **Currículo Escolar Municipal**. Prefeitura municipal e Secretaria municipal de educação. 2020

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Municipal de Educação Infantil Abelhinha. Secretaria Municipal da Educação. 2016

MARQUES, Circe Mara; FERNANDES, Susana Beatriz; SILVA, Ezequiel Theodoro da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 de ag. 2020.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **A Organização do Trabalho Pedagógico e as Políticas de Educação Infantil no Brasil: Desafios E Perspectivas**. [S.l.: s.n.], 2018.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

NAVARRO, Mariana Stoeterau, PRODÓCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 30 mar. 2020

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. Revista Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 06 jun.de 2020

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Nova Hamburgo: Feevale. 2013

ROTONDANO, Érica Vidal. **A construção sócio-histórica do conceito de infância**. Apostila elaborada para a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Manaus, 2009.

VALCACIO, Edivaldo dos Santos Vianna. **O Brincar e a Tecnologia: as modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 21 jun de 2021

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOUZA, Tânia Maria Filiú. **Disciplina: Infância, Cultura e Mídia Souza**. Campo Grande: UCDB, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível: <https://pactuando.files.wordpress.com/>. Acesso em: 05 de nov. 2020

_____, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005 Educ. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 de out. 2020

SARMENTO, Teresa; SILVA, Maria Clara. Brincar na infância é um assunto sério. In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa (Orgs). **Brincar e Aprender na infância**. Coleção Infância. Porto Editora. 2017. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho>. Acesso: 24 ab.2020

SCHULTZ, Daniela Bonifácio; SOUZA, Flora Lima Farias de. **O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 2018, ed. 6. Disponível em: <https://fapb.edu.br/>. Acesso em: 10 de dez.2020

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19**. REFACS, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/>. Acesso em: 18 jun.2021.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 3 jun.2020

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010. Belo Horizonte, Anais... Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ab. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Fazer um desenho sobre suas brincadeiras favoritas na infância (caso costumasse brincar).
2. Na escola, em sua infância, as professoras costumavam usar a brincadeira na escola? Comente a respeito.
3. Em algum momento você utiliza a brincadeira em suas turmas da Educação Infantil? Se sim, com qual objetivo?
4. Caso em algum momento você tenha se utilizado da brincadeira em suas turmas da Educação Infantil, conte sobre uma dessas situações. Como foi a experiência?
5. Você tem encontrado dificuldades para usar a brincadeira em sua turma de Educação Infantil? Explique.
6. Para você, a brincadeira teria alguma contribuição a dar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança? Justifique.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO PROFISSIONAL

Formulário Profissional

Este formulário profissional tem como objetivo a coleta de dados para a realização de uma monografia de conclusão do curso de pedagogia. Refere-se a um estudo sobre papel das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Solicitamos que as respostas sejam fidedignas, pois, assim será garantida maior veracidade a este trabalho. Sua identidade será mantida em sigilo. Havendo necessidade, no trabalho será citado apenas pseudônimo. Desde já agradecemos a sua colaboração.

***Obrigatório**

E-mail *

Sua resposta

Data de nascimento *

Data

dd/mm/aaa:

Ano em que concluiu a sua graduação *

Data

dd/mm/aaa:

Nome da Instituição em que fez seu curso de graduação *

Sua resposta

Cursos realizados após a graduação. Fale a respeito. *

Sua resposta

Qual pseudônimo você gostaria de ser chamada? Nome fictício. *

Texto de resposta curta