

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Mestrado Profissional



Dissertação

**Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de
Pelotas/RS – Brasil.**

Cintia Gocks

Pelotas, 2021

Cintia Gocks

**Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de
Pelotas/RS – Brasil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G576v Gocks, Cintia

Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/RS – Brasil / Cintia Gocks ; Rosária Ilgenfritz Sperotto, orientadora. — Pelotas, 2021.
89 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Zona rural. 4. Ensino remoto. 5. Pandemia covid-19. I. Sperotto, Rosária Ilgenfritz, orient. II. Título.

CDD : 372.21

Cintia Gocks

Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de
Pelotas/RS – Brasil.

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência
e Matemática – Mestrado Profissional – Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas.

Data da defesa: 17 de junho de 2021

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto
Universidade Federal de Pelotas PPGECM

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Simone Debacco
Universidade Federal de Pelotas PPGECM

.....
Prof.^a Dr.^a Denise Marcos Bussoletti
Universidade Federal de Pelotas PPGE

.....
Prof. Dr. Rogerio Costa Wurdig
Esp. Ed. Infantil/ UFPEL

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por iluminar e guiar meu caminho, por toda proteção e cuidado nesse momento de pandemia que estamos vivendo. Agradeço a todas as pessoas que conheci neste desafio do mestrado, por toda ajuda recebida, pelo incentivo nos momentos difíceis.

Agradeço a minha família – meu pai, minha mãe, meu filho, meu irmão, minha cunhada –, por estar sempre me apoiando e por tudo que sempre faz por mim: vocês são a melhor parte de mim.

Agradeço ao meu namorado, que chegou no meio do “percurso”, que sempre me incentivou quando eu achava que não conseguiria, agradeço pelo amor, carinho e paciência que sempre tem comigo.

Sou grata aos colegas do PPGECEM, pelas conversas durante o almoço e o café dos intervalos, onde trocávamos experiências e dávamos boas risadas.

Agradeço aos meus alunos da Escola Waldemar Denzer e suas famílias, sempre compreensivos, prestativos e prontos para compartilhar a riqueza de seus conhecimentos. Sou grata à direção e coordenação da escola pelo incentivo e ajuda quando precisei.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto, agradeço imensamente por ter escolhido me orientar, pelas conversas, puxões de orelha e por toda ajuda, sempre.

Agradeço a todos os professores do programa do PPGECEM por compartilharem seus conhecimentos.

Agradeço aos professores Denise, Rogerio e Simone, por aceitarem compor as bancas de qualificação e defesa desta dissertação, agradeço pelas contribuições na escrita.

Sou grata a todas as pessoas que contribuíram, ou simplesmente torceram, para a realização exitosa deste trabalho.

Por fim, agradeço a Universidade Federal de Pelotas pela oportunidade, esta oportunidade de formação continuada que me possibilitou tanto aprendizado.

QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no meu coração.*

Fernando Pessoa

RESUMO

GOCKS, Cintia. **Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/RS - Brasil**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto. 2021. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Ciência e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Esta dissertação de mestrado, inserida na linha de pesquisa Tecnologias na Educação de Estratégias Metodológicas e Recursos Educacionais para o Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), ocupa-se do tema “Brincadeiras entre Crianças da Educação Infantil da Zona Rural, em Tempos de Pandemia COVID-19, em Pelotas - RS, Brasil, a partir da concepção de que o brincar desenvolve habilidades afetivas, psicomotoras, cognitivas, a sociabilidade e a imaginação. A investigação foi realizada com crianças de quatro a seis anos de idade, alunos da Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Denzer. A indagação da pesquisa gira em torno de como as crianças brincam em seu dia a dia e com quem, objetivando integrar os hábitos do brincar com a prática docente na modalidade do ensino remoto, no contexto da pandemia. A investigação é de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas realizadas com os pais das crianças (as quais giraram em torno do modo de brincar, invenções de brincadeiras, espaços abertos ou fechados, construções de brinquedos), com base em Bogdan e Biklen (1994). A teoria Sócio-Histórica, em especial as contribuições de Vygotsky e Leontiev, serviram para sustentar as análises dos dados coletados. Constatou-se a integração da família nas brincadeiras com seus filhos e a preservação de hábitos e costumes próprios da cultura pomerana e quilombola. Como considerações finais, destacamos que a comunidade investigada fornece pistas significativas de integração educativa entre comunidade e escola. Como produto educacional, elaborou-se um livro sobre brincadeiras que pode ser utilizado como guia educacional aos familiares e professores da escola, além de apoiar outros educadores e pesquisadores em sua exploração por brincadeiras na escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Zona Rural. Ensino Remoto. Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

GOCKS, Cintia. **Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/RS - Brasil**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto. 2021. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Ciência e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

The aim of this study for a Master of Science dissertation in the field of technologies used in the Education of Methodological Strategies and Resources for Science and Maths at UFPel Post-Graduate Program in Science and Maths Education, is to research the role of playing in child education in rural schools during the covid-19 pandemic times in Pelotas-RS-Brazil. The main assumption is that playing helps developing affective, psychomotor, cognitive and social abilities as well as the use of imagination in learning. The qualitative investigation was carried out at Waldemar Denzer Low Public School with children between 4 and 6 years old. The factors investigated were what games were played and who were playing them in children's day to day routine and how these were integrated to the practice of remote teaching methods. The data was collected through the use of interviews with parents inquiring about indoors and outdoors games, activities, and toy building based on Bogdan&Biklen (1994) theory. Social historical theories, especially Vygotsky's and Leontiev's were used to support the data analysis gathered. Pomerana and Quilombola traditional games and habits were observed to play a role in the integration of the children to their parents during the activities. Finally, we could also conclude this particular community that was investigated provided us with interesting further research topics on how to integrate the community to the school. A book was produced as a result of the investigation displaying games that can be used as a useful educational guide for parents, teachers, educators and researchers that are interested in exploring the role of playing in school education.

Keywords: Child education, games, rural schools, remote teaching, covid-19 pandemic.

Lista de Figuras

Figura 1 - Foto de um dia de aula	18
Figura 2 - Antiga Escola Silveira Martins	19
Figura 3 - Formatura do Ensino Fundamental	21
Figura 4 - Atual Prefeitura de Arroio do Padre	21
Figura 5 - E.M.E.F. Lima e Silva, localizada na Colônia Oliveira, Pelotas/RS	23
Figura 6 - Brincadeiras Livres na Escola	44
Figura 7 - Localização da Pomerânia, antes de sua extinção	53
Figura 8 - Mapa indicando as presenças étnicas nos distritos de Pelotas	55
Figura 9 - Escola, Igreja e Cemitério Luteranos da Comunidade da Colônia Cerrito/RS	58
Figura 10 - Sede da Comunidade Quilombola do Algodão	61
Figura 11 - Fachada da E.M.E.F Waldemar Denzer	61
Figura 12 - Mapa do Município de Pelotas	62
Figura 13 - Inauguração da E.M.E.F. Waldemar Denzer	62
Figura 14 - Brincadeiras Pega-Pega e Futebol	77
Figura 15 - Brincar com Cachorrinho e Brincar de Boneca	77
Figura 16 - Brincadeiras de Boneca	77
Figura 17 - Brincar com Carinhos, Amarelinha e Futebol	78

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de Pesquisas	24
Tabela 2 - Pesquisas Escolhidas	26

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Com quem Brincas	73
Gráfico 2 - Lugar que brincas	74
Gráfico 3 - Ja fez algum Brinquedo?	76

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDTD – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EaD – Educação a Distância

IPHAN – Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PAED – Polo de Apoio ao Ensino a Distância

PPGECM – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
1. Trajetória de Vida: como tudo começou	16
2. Pesquisas no Brasil sobre Educação Infantil	24
3. Pandemia Covid19	32
3.1 Coronavírus e a necessidade de adaptação	32
3.2 Contextos Históricos e Pandemia COVID 19	33
3.3 O desafio de ser professora em tempos de Pandemia	35
4. Vicissitudes do brincar	38
4.1 O brincar e o desenvolvimento da Criança	38
4.2 A escola e o brincar	40
4.3 A brincadeira no pré-escolar	43
4.4 A brincadeira e o professor	46
5. Apresentando a Zona Rural	51
5.1 Como tudo começou	51
5.2 Cultura Pomerana	57
5.3 Comunidade Quilombola do Algodão	58
5.4 Nossa Escola, Nossa História	61
6. Pressupostos metodológicos	64
6.1 Metodologia	64
6.2 Local de estudo e sujeitos da pesquisa	66
6.3 Caminhos da Pesquisa	68
6.4 Apresentação e análise do grupo	71
6.5 Resultados obtidos através do questionário enviado aos familiares	72
Considerações Finais	79
REFERÊNCIAS:	83
APÊNDICES	87

APRESENTAÇÃO

De minha atuação docente, surge assim a problematização desta investigação: compreender como brinca um grupo de crianças do pré-escolar, estudantes da Educação Infantil de uma escola da zona rural, do município de Pelotas, e com quem costumam brincar, desenvolvendo suas habilidades, capacidades, criatividade e imaginação, através das brincadeiras.

O trabalho surge da problematização da minha atividade como professora da educação infantil. Observei que as brincadeiras propostas despertam bastante interesse dos educandos, tornando-se parte necessária no dia a dia da educação infantil.

Sendo assim, investiguei com alunos do Pré-escolar, crianças de 4 a 6 anos de idade, da Escola de Ensino Fundamental Waldemar Denzer, localizada no 4º distrito de Pelotas/RS, **como as crianças brincam, com quem e quais suas preferências**. Para Vygotsky (2007), a criança, ao nascer, já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Capítulo 1: Início descrevendo **minha infância e o brincar, a trajetória de vida estudantil e profissional**, para que o leitor perceba a relevância e o porquê do tema escolhido para ser investigado.

Capítulo 2: Apresentamos um levantamento bibliográfico das **Pesquisas no Brasil sobre Educação Infantil** na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nos ajudando a entender a temática e o objeto de nossa pesquisa, indicando como o ato de brincar foi abordado nos trabalhos investigados, discutido pelos pesquisadores, fundamentação teórica e a importância dessa atividade para o desenvolvimento das crianças.

Capítulo 3: Descrevemos o contexto escolar onde a investigação foi realizada, as alterações nos modos de ensinar e de aprender, instituídos pela **Pandemia COVID19**, bem como as dificuldades encontradas frente à suspensão das aulas

presenciais (fechamentos de escolas, necessidade de adaptações e novas formas de dar aula para a educação infantil).

Capítulo 4: **Vicissitudes do Brincar** – Apresentamos a ancoragem teórica da investigação sobre o brincar e sua relevância no desenvolvimento, afetivo e cognitivo, e de sociabilidade para a interiorização do mundo humano pela criança.

Capítulo 5: **Apresentando a Zona Rural** – descrevemos como foi a chegada dos imigrantes pomeranos no Rio Grande do Sul, na Colônia Aliança, lugar onde se localiza a escola; **a Cultura Pomerana**, seus costumes, hábitos e tradições; bem como a Comunidade Quilombola que se localiza na região.

Capítulo 6: Demonstramos **os caminhos percorridos** na dissertação: pressupostos metodológicos, coleta de dados e discussão dos resultados como também apresentamos o produto educacional, cujo objetivo é utilizá-lo como recurso educativo nos contextos educacionais formais e na família.

Por fim, nas **Considerações Finais**, relatamos as aprendizagens construídas nesta pesquisa, apontando a relevância do brincar na educação infantil.

1. Trajetória de Vida: Como tudo começou

Eu nasci e fui criada na zona rural de Pelotas, mais propriamente dito, no 10º distrito de Pelotas. Filha de agricultores, fui uma pequena menina que sonhava em ir para escola.

Cresci na Colônia Cerrito, lugar onde havia muitas árvores, um grande quintal, um arroio do lado de casa e o asfalto era algo que eu via quando ia para a cidade de Pelotas. Assim, as brincadeiras, naquela época, eram aprendidas com as pessoas da comunidade (pais, avós, tios etc.) e algumas delas envolviam a confecção do próprio brinquedo. Brincávamos de “pular corda”, mas existiam várias formas de brincar com corda, quase sempre seguindo uma música que dá as coordenadas para quem está pulando. Uma das canções mais conhecidas é: “Um homem bateu em minha porta e eu abri / Senhoras e senhores ponham a mão no chão / Senhoras e senhores pulem num pé só / Senhoras e senhores deem uma rodadinha / e vá pro olho da rua!”. No final, a criança tem que sair da corda sem encostar nela. Outra brincadeira era “caçador”, que, em dois grupos, as crianças brincavam na quadra ou em um espaço grande com marcações no chão, cada equipe com seu campo, e se arremessavam uma bola, ou outro objeto, até uma equipe ficar sem nenhum jogador. O “pega pega”, onde um pegava e os outros tentavam escapar do pegador; tinha o teto, espaço onde podiam se proteger por alguns segundos e não serem pegos. Já “o lobo está atrás da montanha”, era uma brincadeira onde o lobo ficava escondido atrás da montanha, e depois tentava pegar as crianças, que ao serem pegas ajudavam o lobo a pegar as outras, o último a ser pego era o lobo na próxima vez. Além das “cantigas de roda”, brincadeiras tradicionais que consistem em formar uma roda, dar as mãos e cantar uma música juntos, rodando. Alguns exemplos de músicas populares de roda são “Tororó”, “Alecrim Dourado” e “Ciranda Cirandinha”. Outras brincadeiras eram: “subir em árvores”, onde subíamos em árvores e lá brincávamos de casinha ou alguma brincadeira que imaginávamos na hora; “cabra cega”, onde uma criança ficava com os olhos vendados e, ao encontrar outra, tentava adivinhar quem era; “esconder”, em que uma criança conta com os olhos vendados enquanto as outras se escondem e, ao terminar de contar, a criança sai procurando os colegas; “água e gelo”, onde um pegava e os outros tentavam escapar do pegador, a criança que era pega devia ficar parada e não se mexer até outra criança que não havia sido pega vir e salvar ela; e

“casinha”, brincadeira onde se imitava brincar de casa, se fazia comidinhas e limpava a casa.

Podemos observar, segundo Larrosa que “[...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência” (LARROSA, 2002, p. 21), podemos perceber que vivemos num mundo acelerado, onde as pessoas, muitas vezes, não têm mais tempo, a cada dia muitas coisas passam e poucas delas tocam as pessoas, pois temos muitas informações e não conseguimos processar todas elas na velocidade que chegam até nós.

Na minha infância, brincava com outras crianças, com primos que vinham na época do natal, nas férias do verão e então fazíamos as nossas casinhas, subíamos o arroio e pescávamos e tudo era uma aventura na nossa vida. Lembro que quando vinham os meus primos de Pelotas, muitas vezes, sentávamos para conversar junto a minha avó que morava conosco e também a avó deles que eram irmãs e nos contavam como tinha sido a infância delas, as suas brincadeiras preferidas, os brinquedos que tinham naquela época e como foi a sua infância. Assim como escreve Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Essas experiências fazem parte da minha história, da minha história de vida, e cada geração tem sua especificidade, as experiências são diferentes das que eu tive, cada criança terá em seu processo de desenvolvimento diferentes experiências que constituirão a sua história. Como lembra Larrosa (2002, p. 21) “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, e o que me tocou e me aconteceu foi devido ao contexto da minha infância. Atualmente, as crianças têm diversas experiências, assim como com a tecnologia digital que se faz presente diariamente na vida das crianças e devido à

pandemia tem se tornado cada dia mais presente na vida tanto de crianças, quanto de jovens e adultos.

Lembranças do Ensino Fundamental

Lembro-me como se fosse hoje do meu primeiro dia de aula. Era uma menina quieta, envergonhada, escondida ao lado do pai que me levou a pé para a escola neste dia, quando caminhamos cerca de 3 quilômetros para chegar na escola. No caminho passávamos pela casa da professora, onde também era a ¹venda da localidade. Chegando na escola, o pátio estava cheio de crianças correndo e brincando e eu observava aquilo tudo encantada.

Algum tempo depois chegou a professora que também veio a pé, abriu a escola e todos os alunos foram se acomodando em classes, que eram compridas e, às vezes, sentavam três alunos em cada uma. Lembro que sentei próxima a janela, pois meu pai ficaria no cemitério pintando os túmulos, e assim eu poderia vê-lo. A professora então se dirige a mim e pergunta, em pomerano, se eu tinha o material escolar, respondo que sim e também que falava o português (recordo que havia muitos alunos que chegavam na escola falando apenas a língua materna, que era o pomerano).



Figura 1 - Foto de um dia de aula
Fonte: ACERVO PESSOAL

¹ Uma **mercearia**, **mercadinho**, **venda** ou **minimercado** é uma pequena loja tradicional que vende produtos de grande consumo, sobretudo alimentos, podendo complementar a oferta com produtos de higiene, bebidas e objetos de uso doméstico. Um merceeiro, dono de uma mercearia, armazena diferentes tipos de alimentos de várias proveniências para venda a retalho.

Então chegava o grande momento! O de usar o material escolar (lápis, caderno, lápis de cor...) quanta alegria eu sentia!

A professora atendia as quatro turmas do 1º ao 4º ano em uma única sala de aula no turno da tarde. Tínhamos um revezamento entre os alunos, onde, em cada semana, uma dupla auxiliava a professora na limpeza da sala de aula, ao final da aula.

Recordo que os alunos do 4º ano, quando necessário, ajudavam na feitura da merenda. Como íamos a pé para a escola, saíamos alguns minutos antes para dar tempo de brincar ao longo do caminho. Sim! Brincávamos no caminho!

Tínhamos um ponto de encontro de todos os alunos, o campo da filha da professora, onde tinha um espaço bem coberto entre árvores e ali montamos várias casinhas. Cada um de nós levava, de suas casas, algumas coisas para a “sua casa”, tais como: latas velhas, colheres, copos e tudo que era preciso para fazer uma casinha. Como estávamos na zona rural, os meninos também brincavam de casinha conosco, nos ajudavam na lavoura e lavar a louça.

A professora passava pelo local, nos chamava para irmos para a sala de aula, e todos nós a acompanhavam até a escola. Algumas vezes brincávamos de caçador, esconder, ovo podre antes que a professora chegasse para iniciarmos a aula. Acho que de toda minha trajetória estudantil, os quatro anos que estudei na Escola Silveira Martins foram os que ficaram mais marcados na minha vida, pois além de ser um período de descobertas e aprendizagens, foi também um tempo onde pude brincar e desfrutar este tempo com pessoas que tenho contato e carinho até os dias de hoje.



Figura 2 - Antiga Escola Silveira Martins
Fonte: ACERVO PESSOAL

Em casa não era diferente, nos reuníamos aos domingos para brincar com os colegas/amigos da escola. E nas brincadeiras com meu irmão, que é quatro anos mais novo que eu, geralmente brincávamos de casinha ou de professora, sonho esse que carregava comigo desde pequena. Na ausência de um quadro e giz usávamos carvão e as paredes do galpão do meu pai para escrever.

Mudança de Escola e emancipação de Arroio do Padre

A partir da 5ª série estudei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant, que atendia o Ensino Fundamental completo. Esta escola ficava a 15 quilômetros da minha casa, e, com essa mudança de escola, agora dependíamos de ônibus para nos deslocarmos até a escola. Naquela época não passava ônibus na minha casa no horário em que íamos para a escola, precisávamos andar cerca de 5 km até chegar em outra estrada para que pudéssemos chegar na escola às 13 horas. Saíamos de casa às 10h30 e retornávamos para casa somente depois das 18h30, pois tínhamos que esperar o ônibus que saía às 17 horas de Pelotas.

Chegávamos na escola por volta das 11h20, neste período, antes de as aulas iniciarem, era o momento que seguíamos com as nossas brincadeiras, brincávamos de caçador, de pega-pega, etc. Na nova escola começamos a brincar de três corta, que é um jogo de vôlei, onde se conta até o número três, e no terceiro toque, na bola, ao tocar em alguém, este sai da brincadeira. Tínhamos também uma caixa de areia onde treinávamos salto em distância. Na espera depois do horário das 17 horas, íamos para uma parada de ônibus, em outra estrada, caminhávamos quase um quilometro para pegar o ônibus que passava na nossa casa, lá no abrigo de ônibus construído pelos nossos pais, para nos proteger da chuva, costumávamos brincar de stop, de esconde-esconde, entre outras brincadeiras.

Este foi um tempo de muito aprendizado, conquistas, amigos, muitos professores, alguns deles hoje meus colegas de trabalho, as dificuldades enfrentadas valeram a pena!



Figura 3 - Formatura do Ensino Fundamental
Fonte: ACERVO PESSOAL

Um fato histórico marcou o último ano do Ensino Fundamental, uma campanha política rodeava os nossos dias de aula, ocasião em que tínhamos a votação para a emancipação do Arroio do Padre. Havia muitos professores que se posicionavam contra, porém, a maioria dos pais era a favor, acreditavam que tínhamos um crescimento maior na região, então em 16 de abril de 1996, Arroio do Padre se emancipa de Pelotas.



Figura 4 - Atual Prefeitura de Arroio do Padre
Fonte: ACERVO PESSOAL

Ensino Médio, mudança para a cidade de Pelotas

Então chega a hora de cursar o Ensino Médio e, naquela época, não havia ensino médio na zona rural de Pelotas, logo, tentei cursar o médio me inscrevendo nas escolas que tinham o magistério e não fui selecionada em nenhuma das escolas pretendidas, na época. Mas, para não perder o ano letivo, fui morar na casa da minha tia em Pelotas e meus avós resolveram pagar a mensalidade da escola, já que tinha desconto para quem era da zona rural, assim consegui concluir o ensino médio no Colégio Sinodal Alfredo Simon. No 3º ano do ensino médio começam as cobranças, que curso seguir? O que você quer ser? Na verdade, eu sempre soube que seria professora. Então após concluir o ensino médio prestei o vestibular para pedagogia, mas, na época, pela dificuldade de ir a Pelotas não pude estar presente nas chamadas orais e perdi a vaga, lembro que foram os dias mais tristes para mim, era um sonho que não ia conseguir realizar.

De volta para a zona rural e início da vida profissional

Volto para a zona rural e ajudo meus pais na lavoura até que, em 2002, recebo o convite para trabalhar na mesma escola onde estudei até a 4ª série. Aceito o convite e, na época, trabalho mesmo sem formação por dois anos nesta escola como professora. Em 2005 comecei a trabalhar na área da saúde no município de Arroio do Padre, mas nunca abandonei o sonho de um dia retornar os estudos e terminar a graduação em Pedagogia e voltar a lecionar. Em 2012 retorno a estudar, pois mesmo morando na zona rural e trabalhando 40 horas, o ensino a distância me permitiria voltar a estudar, então iniciei a faculdade de Pedagogia. No ano de 2014 fiz o concurso da prefeitura de Pelotas onde fui aprovada, sendo nomeada no ano de 2015.



Figura 5 - E.M.E.F. Lima e Silva, localizada na Colônia Oliveira, Pelotas/RS
Fonte: ACERVO PESSOAL

Em agosto de 2015 volto para a sala de aula, assumindo o Pré A e B de uma pequena escola no interior do 4º distrito de Pelotas, uma escola multisseriada, onde trabalhei pelo período de agosto de 2015 até o final de 2016, sendo remanejada no final do ano em consequência da diminuição dos alunos na escola com o zoneamento feito pela prefeitura de Pelotas.

No ano de 2017, inicio na EMEF Waldemar Denzer, prédio novo, salas amplas, estrutura invejável para a zona rural. Escola fundada no ano de 2016 com a junção de duas escolas, a EMEF Almirante Tamandaré e EMEF Santos Dumont, sendo a realização dos sonhos de duas comunidades escolares que buscavam a estrutura e conforto para seus alunos.

E em meados de março de 2017 recebemos um novo professor de espanhol na escola, a primeira impressão que tive foi que não ia durar uma semana, mas tornamo-nos amigos. Nas conversas de segundas e terças vinha sempre o incentivo de algum curso até o dia que ele sugeriu que me inscrevesse no mestrado do IFSUL, mas eu não o fiz, então ele novamente insistiu para que tentasse o mestrado do PPGECEM, foi então que me inscrevi e fui selecionada para o mestrado. E assim começou a minha caminhada como mestranda do PPGECEM.

2. Pesquisas no Brasil sobre Educação Infantil

A brincadeira é uma prática social corriqueira da vida das crianças, muito presente na rotina das instituições de Educação Infantil e objeto de estudo de muitas pesquisas, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos. Devido à importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, Vygotsky (2008) dá a esta atividade o título de atividade principal para a idade pré-escolar, pois é por meio dela que a criança se apropria do legado humano, da função social dos objetos e ações humanas. Compreendendo a importância desta atividade para a Educação Infantil, em específico para a Pré-Escola, fez-se necessário conhecer as pesquisas que já foram feitas sobre o tema, a fim de enriquecer as discussões e trazer novos elementos para a pesquisa. Para tal, realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando no campo de buscas os seguintes descritores: brincadeiras AND Educação Infantil AND Ensino Remoto; Educação infantil AND Zona Rural AND Brincadeiras, Brincadeiras AND pré-escolar AND zona rural e Brincadeiras AND Pré-Escola.

Tabela 1- Produções identificadas na CAPES e BDTD

SITES DE PESQUISA	PALAVRAS CHAVES	NÚMERO de Teses, Dissertações e Artigo
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD	Brincadeiras, Educação Infantil, Ensino Remoto	-
	Educação infantil, Zona Rural, Brincadeiras	2
	Brincadeiras, pré-escolar, zona rural	-
	Brincadeiras, Pré-Escola	54
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Brincadeiras, Educação Infantil, Ensino Remoto	-
	Educação infantil, Zona Rural, Brincadeiras	1

	Brincadeiras, pré-escolar, zona rural	2
	Brincadeiras, Pré-Escola	53

Fonte: Tabela criada pela autora.

Este número de pesquisas abrange uma diversidade de temas, e por isso refinamos a busca para que fosse possível realizar uma análise que aproximasse do propósito investigativo desta dissertação, assim, foi definido como critério de escolha a fundamentação teórica, a partir da leitura dos resumos, o objeto – a brincadeira na Educação Infantil –, o tema – o papel da brincadeira na atividade pedagógica da Educação Infantil –, e os sujeitos das pesquisas – crianças de 4 a 6 anos de idade. Assim foram escolhidas quatro pesquisas, pelo curto espaço de tempo que tínhamos, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, as quais compreenderam o limite temporal do período de 2015 a 2019. No decorrer da leitura percebemos inicialmente que a Brincadeira e a Educação Infantil foram discutidas e pesquisadas a partir de diferentes enfoques como: jogos e brincadeiras, políticas públicas para a Educação Infantil, desenvolvimento infantil e formação de professores. A tabela a seguir indica os dados das pesquisas que foram selecionadas para análise.

Tabela 2- Produções selecionadas na CAPES e BDTD

IES	ANO	AUTOR	ME/DO	TÍTULO
UFG	2018	Manica	ME	O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural
UNIOESTE	2016	Colussi	ME	Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores
Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Souza	ME	O Brincar na Educação Infantil: Concepções Sobre o Brincar de Professoras de um CEIM de São Mateus/ES
UFPEL	2017	Marten	ME	Prazer de brincar: entre o analógico e o digital - Crianças da Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

A **primeira** pesquisa analisada é uma dissertação defendida em 2018, “Brincar/Jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural”, de autoria de Ana Paula Manica, que buscou responder à questão de “como o brincar tem sido discutido nos documentos norteadores para educação infantil e realizado nas Pré-escolas do município de Catalão/GO” (MANICA, 2018, p. 19). Para responder a esta pergunta a autora indicou como objetivos:

identificar e analisar o brincar nas pré-escolas municipais e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Bem como, verificar como ocorre a discussão do brincar e que lugar ele ocupa no desenvolvimento/aprendizagem das crianças na pré-escola em

Catalão/GO, bem como observar o papel atribuído a ele nos documentos norteadores da educação infantil (MANICA, 2018, p.6).

Manica (2018) realizou uma observação participante em duas Pré-escolas e a leitura analítica dos documentos que norteiam a educação infantil. Buscando caracterizar o brincar/jogo de papéis sociais, a autora se fundamentou na teoria Histórico-Cultural, utilizando seus principais autores: Vigotski (1996; 1988; 2001; 2007; 2009), Leontiev (1988; 2004) e Elkonin (2009). Ao final do desenvolvimento da pesquisa a autora apresenta dois pontos fundamentais:

o brincar/jogo de papéis sociais é uma construção histórica e cultural, e não algo natural e espontâneo; e os documentos oficiais destacam a importância do brincar, porém numa perspectiva construtivista, ou seja, trata de forma naturalizante a brincadeira (MANICA, 2018, p. 9).

Quanto ao papel do educador, Manica (2018) destaca a importância do planejamento das atividades para a educação infantil, pois a atividade só pode contribuir para o desenvolvimento infantil se for intencionalmente planejada e mediada pelo professor com o objetivo de ampliar o repertório cultural da criança.

A **segunda dissertação** analisada foi de Lisiane Grunh Colussi (2016), com o título “Contribuições dos Jogos de Papéis para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores”. Colussi (2016) organizou a pesquisa de campo em duas fases, sendo a primeira fase um estudo piloto que observou a atividade “Dia do Brinquedo” (seis horas na rotina da sala de aula), com o intuito de conhecer a rotina escolar, bem como o grupo com que trabalharia no decorrer da pesquisa. Este grupo de alunos pertencia a uma Escola Municipal de Educação Infantil, do município de Capanema-PR, crianças com idades entre 5 a 6 anos. Na Fase I a pesquisadora observou a turma orientada pelas seguintes questões:

Durante os momentos de interação escolar entre as crianças aparecem os jogos de papéis? Na rotina escolar estão previstas e/ou organizadas intencionalmente situações em que se vivenciam os jogos de papéis? Se não há previsão destas situações, quais brincadeiras e/ou atividades compõem o lúdico no espaço escolar? (COLUSSI, 2016, p. 16).

As respostas destas perguntas mostraram que os jogos de papéis, jogos de faz-de-conta, aparecem poucas vezes durante o Dia do Brinquedo e a partir destas respostas a pesquisadora planejou a Fase II de seus estudos. Na Fase II, Colucci (2016) organizou uma sala da escola com brinquedos e materiais diversos que

pudessem estimular as crianças a utilizarem o jogo de papéis em suas brincadeiras. Neste espaço ela recebia as crianças participantes e realizou a filmagem das brincadeiras, intervindo somente quando fosse solicitado, deixando também acordado com a professora da turma que esta poderia intervir, caso sentisse necessidade. O objetivo principal desta pesquisa foi: “verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças de 5-6 anos de idade, favorecendo à escola melhor cumprir sua função social” (COLUSSI, 2016, p. 16).

A autora realizou um estudo teórico fundamentado na Teoria Histórico Cultural, a partir dos seus principais autores, para discutir as suas observações, e concluiu com sua pesquisa que: o jogo de papéis não é uma atividade espontânea, mas sim uma atividade que tem relação direta com as condições objetivas da criança. Portanto, ao mesmo tempo em que o jogo de papéis é a atividade na qual a criança se expressa, também é a uma atividade na qual ela expressa as suas relações sociais objetivas e aspectos de seu desenvolvimento. Reconhecer essa unidade é reconhecer o importante potencial educativo do jogo de papéis e o indispensável papel mediador do professor.

A partir da constatação do potencial educativo e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, por meio da vivência dos jogos de papéis na Educação Infantil, essa pesquisa propõe a inserção de tal atividade na rotina de sala de aula.

A apropriação de tais conhecimentos pelos professores refuta a ideia de que um tempo maior na rotina escolar destinado às brincadeiras infantis, principalmente a brincadeira de papéis, seja reconhecida como “bagunça”. Desse modo, promove a compreensão de que os jogos de papéis se constituem como um momento educativo de aprendizagem a serviço do desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, da linguagem, da imaginação, dos sentimentos, entre outras funções psíquicas (COLUSSI, 2016, p.127-128).

Na **terceira** pesquisa analisada, **“O Brincar na Educação Infantil: Concepções sobre o Brincar de professoras de um CEIM de São Mateus/ES”**, de 2017, a pesquisadora Marilene da Silva Souza disserta sobre o brincar na Educação Infantil como um modo de atender às necessidades das crianças e de promover o desenvolvimento integral das mesmas. A pesquisa, conforme Souza (2017, p. 6), teve por base a investigação qualitativa-explicativa e como objetivos “mostrar a importância

de brincar para a criança na Educação Infantil, e analisar a concepção das professoras sobre o brincar na Educação Infantil”. As questões que nortearam a pesquisa foram: Qual a concepção das professoras sobre o brincar? Qual a importância do brincar para as crianças na visão das professoras? Podemos afirmar que a criança da Educação Infantil realmente brinca? (SOUZA, 2017, p. 10).

Para responder a estas perguntas a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com seis professoras do Centro de Educação Infantil Municipal “Lugar de Criança”, que atuam com crianças de 3 a 5 anos, do município de São Mateus/ES, e utilizou alguns teóricos como Brougère (2002; 2010), Vigotski (2006; 2007), Benjamin (1984) para discutir as falas das professoras (SOUZA, 2017).

A autora, no desenvolvimento de sua pesquisa, analisou os documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional e local, conceituou o brincar utilizando os teóricos acima citados e, por fim, apresentou os caminhos e as análises finais dos desdobramentos de sua pesquisa, utilizando especialmente Vigotski (2006; 2007) e Wajskop (1995; 1997).

Ao final deste processo, Souza (2017) concluiu que o seu trabalho possibilitou conhecer como as professoras compreendem e utilizam o brincar no interior desta instituição de Educação Infantil e como os documentos e orientações locais podem interferir neste processo. Para a autora:

Brincar, na visão das professoras é necessário, elas afirmam que as crianças gostam muito de brincar. No entanto, quando o brincar acontece, seja de qual forma for, livre ou dirigido, as professoras não fazem as reflexões e a mediação necessária a fim de promover a interatividade e a qualidade na Educação Infantil. As professoras não concebem o brincar, o brinquedo e as brincadeiras como o que vai promover o desenvolvimento da criança para além de conteúdos pedagógicos, considerando que a educação é um processo e que a Educação Infantil faça parte desse processo. É preciso pensar na organização das instituições de Educação Infantil como espaço e tempo de promover o desenvolvimento da criança na sua integralidade (SOUZA, 2017, p. 99-100).

Nesse sentido, Souza (2017) identificou que há uma necessidade de formação continuada para os professores, com o objetivo de ampliar as discussões das professoras que atuam com a Educação Infantil, deixando como proposta de continuidade de estudo a relação entre a formação inicial e os apontamentos trazidos pela pesquisa.

A **quarta** pesquisa analisada **Prazer de brincar:** entre o analógico e o digital – Crianças da Educação Infantil, a pesquisadora Alessandra Lange Marten disserta sobre como os educandos do pré B2 - (cinco e seis anos), da Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis (ESFA) – Pelotas/RS, quais os tipos de brinquedos e jogos que mais interessam às crianças, tanto na escola como em seus lares.

A autora enviou aos familiares e/ou cuidadores um questionário, através do *Google Docsforms*, para averiguar quais as brincadeiras e os brinquedos que as crianças escolhem para brincar em outros ambientes que não o da escola. O e-mail foi o meio escolhido para comunicação entre pesquisadora e familiares e/ou cuidadores, uma vez que era utilizado pela escola com os familiares. O material produzido com os alunos se deu através de observações diárias, nos diversos ambientes da escola, das atitudes das crianças com seus colegas, nas escolhas dos brinquedos, as preferências e se o ambiente influenciava nessa escolha, os cuidados e que tipo de aprendizagens as crianças realizavam ao interagir com os brinquedos analógicos e os recursos tecnológicos digitais.

Marten (2017) concluiu que o seu trabalho possibilitou entender, no final da pesquisa, que as crianças aprendem por meio do brincar, realizando descobertas e formando os embasamentos de suas vidas; que acontecer o ato lúdico é fundamental, pois a cada geração brinquedos e brincadeiras são renovados, mas sempre existirão, e que, nessa era hipermoderna em que vivemos, os brinquedos digitais são apreciados pelas crianças, mas não substituem os analógicos; e que o adulto é responsável por fazer essa mediação na escolha de brincadeiras e brinquedos. Também conclui que é fundamental acompanhar o cotidiano das crianças, propiciando ambientes favoráveis de aprendizagens, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

Este levantamento bibliográfico, portanto, nos ajudou a entender a temática e o objeto de nossa pesquisa, indicando como a brincadeira foi discutida pelos pesquisadores e quais autores os fundamentaram, bem como mostrou a realidade da brincadeira, ainda hoje, que mesmo com a intensificação das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e a importância dessa atividade é entendida como algo que se desenvolve espontaneamente na vida da criança.

Deste modo, nossa proposta de pesquisa se assemelha com as demais, por se tratar de uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e por compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. No entanto, ela se difere quando busca analisar como a brincadeira está organizada nas turmas do Pré-Escolar, no interior do município de Pelotas, tendo como questão central: Do que as crianças estão brincando?

Tendo em vista a necessidade de análise dos documentos oficiais para compreender a concepção da atividade do brincar na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além da análise dos documentos nacionais, um diferencial desta pesquisa é o estudo de documentos recentes como Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil, homologada em dezembro de 2017, e o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul: Princípios, Direitos e Orientações, do final de 2018.

3. Pandemia Covid19

3.1 Coronavírus e a necessidade de adaptação

Dia 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foi notificado pela primeira vez o novo Coronavírus (SARS-COVID-19), deixando em estado de emergência a área da saúde devido à rápida disseminação comunitária em todos os continentes, bem como ao grau de letalidade entre os contaminados, então, a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou que estávamos vivendo uma Pandemia. Para contê-la, este órgão recomendou três ações básicas: tratamento dos casos identificados, testes em larga escala da população e distanciamento social. Por estes motivos, em portaria emitida em 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil declarou emergência nacional em saúde. Por conseguinte, estados e municípios foram editando decretos e outros instrumentos normativos legais para o enfrentamento da pandemia, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares presenciais.

Considerando o tempo indeterminado da referida suspensão e a orientação do Ministério da Educação (MEC), através das portarias nº 343 e nº 345 que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por atividades remotas de aprendizagens enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, estados e municípios, através dos seus respectivos Conselhos de Educação, formularam consultas ao Conselho Nacional de Educação para as possíveis ações a nortear as formas de trabalho remoto dali por diante. Nesse sentido, tomando por base legal o parecer do CNE, aprovado em 28 de maio de 2020, os sistemas de ensino foram legalizando, junto aos seus Conselhos de Educação, quais caminhos seguir. Tudo isso com vistas a garantir o direito a aprendizagem dos educandos, bem como buscando minimizar os prejuízos inerentes ao corrente ano letivo.

No que consiste ao nível da educação infantil, chamamos atenção para a inviabilidade de práticas de EaD (Educação a Distância). Organizações como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) corroboram com a discussão e apontam para o fato da não previsibilidade, na legislação educacional em vigor no país, desse tipo de prática para a educação infantil, sendo, pois, proposta ilegal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN não prevê a EaD para o nível da educação infantil, nem em casos emergenciais. Isso porque entende

que, para esse nível de ensino, se fazem necessárias condições de qualidade, mesmo sendo mínimas, não asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente para atividades remotas delegadas às famílias, conforme dispõe a ANPED em seus argumentos de defesa contra a utilização da referida modalidade durante o ensino remoto.

Por outro lado, visando contemplar a educação infantil durante a pandemia, onde tanto as aulas presenciais quanto as por meio da educação a distância não são possíveis, e havendo a necessidade de manutenção dos vínculos com as famílias e principalmente com as crianças, o Conselho Nacional de Educação sugere “que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o isolamento social” e ainda orienta os tipos de atividades a serem propostas como “atividades de estímulos às crianças, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem”.

Nessa direção, dizemos que, para a educação infantil, faz-se pertinente uma ação estratégica levando em consideração as demandas dos profissionais da área em diálogo com a família, pesando o cuidado com a criança e suas necessidades, de modo a vivenciar esse período tão adverso da pandemia.

Dessa forma, e considerando necessário manter os vínculos com os pais e/ou responsáveis e as crianças, a E.M.E.F. Waldemar Denzer, tão logo ocorreu a paralisação das aulas presenciais no município de Pelotas, dia 19 de março de 2020, pelos motivos acima citados, através da equipe escolar, criou grupos de WhatsApp para envio de atividades a seus alunos, mesmo remotamente. No meu caso, atuando na educação infantil, encaminhei sugestões de brincadeiras que pudessem ser executadas com recursos próprios em suas casas, ou seja, acessíveis às famílias para que as crianças não perdessem o contato repentino com seus professores e colegas.

Tal estratégia foi adotada como uma forma de acolhimento e de manutenção de vínculos entre professores/alunos/colegas.

3.2 Contextos Históricos e Pandemia COVID 19

O isolamento social requerido pela Pandemia COVID 19 alterou a vida de milhares de pessoas em todo o planeta terra. A forma de continuidade para o estabelecimento de vínculos escolares foi através do ensino remoto.

Para compreender como a Educação Infantil e a sua importância em tempos de pandemia, se faz necessário perceber, ainda que minimamente, os contextos históricos dessa prática do brincar como elemento que integra o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque acreditamos não ser essa uma ideia naturalizada, mas sim construída em tempos e espaços diversificados que acabam por inferir significados às sociedades e às suas formas de pensar a educação infantil. Conforme explicita Barros (2009):

Considerar a historicidade e os movimentos histórico-culturais, levando em conta a dialética da construção do conhecimento é poder identificar o percurso desse movimento e como ele foi evoluindo até os dias atuais. (BARROS, 2009, p.82).

Desse modo, por longos tempos, tivemos a educação das crianças sob responsabilidade tão somente das famílias, uma vez que era atribuição dos grupos parentais a tarefa de educar, sendo a função da escola instruir – ler, escrever e contar.

A partir da transição do Feudalismo para o Capitalismo, com a passagem do sistema doméstico para o fabril, algumas mudanças significativas na forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos sofreram transformações, em especial em virtude da entrada, lenta e gradual, das mulheres no mundo do trabalho, exigindo das instituições escolares um espaço não só de instrução, mas de guarda e desenvolvimento para os infantes.

No Brasil, a educação infantil nem sempre foi um direito garantido. No século XIX era dos pais a decisão de matricular seus filhos nas aulas primárias, pois não havia uma obrigatoriedade, cabia às províncias o estabelecimento de normatizações nesse sentido. A materialização da ideia de a criança ser detentora de direitos vem a ser consolidada com a promulgação da Constituição de 1988, avalizada no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever 15 do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após o texto da Constituição de 1988, outros documentos podem e devem ser destacados para a compreensão desse lugar de direito, tais como: criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), instrumento que apresenta a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), que em seu artigo 4º define a criança como sujeito histórico e de direito, e em

seu artigo 9º define os eixos estruturantes das práticas pedagógicas como sendo as interações e as brincadeiras; e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que aponta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento para educação infantil.

Em alguns desses textos normativos, a exemplo da BNCC, a concepção da criança ser um sujeito que questiona, observa, formula hipóteses e conclui não é, pois, um processo natural e espontâneo, pelo contrário, configura uma necessidade intencional da fase da educação infantil, requerendo um planejamento de práticas pedagógicas buscando a promoção de aprendizagens para esses sujeitos infantis na pré-escola, sendo o ato de brincar um desses suportes de formação. Nesse sentido argumentou Friedmann: “Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação”. (FRIEDMANN, 2012, p. 44)

Como se observa, vários são os instrumentos legais formulados ao longo dos anos, em nosso país, que procuram traçar apontamentos para o desenvolvimento da educação infantil, deixando de ter um caráter assistencialista, ao passo que o direito do espaço educativo é não só da mãe que precisa deixar seu filho para trabalhar, mas, igualmente, da criança que tem direito a educação e o cuidar com vistas a uma formação cidadã. Para tanto, o lúdico como instrumento de trabalho pedagógico vem sendo acionado como um direito, mas também como um modelo de aprendizagem, levando em conta a fase de desenvolvimento da criança e a sua capacidade de aquisição de conhecimento, sendo, pois, o ato de brincar saudável e bastante produtor para o ensino na educação infantil.

3.3 O desafio de ser professora em tempos de Pandemia

Levando em consideração a nova realidade diante da pandemia da Covid-19, que afetou a educação infantil, considerando que a crise mundial de saúde pública, instituída pela pandemia Covid 19 – também chamado de novo Corona vírus –, amedrontou a população, afetando toda população, sobretudo, afetando diretamente a educação.

Concomitantemente ao vírus, chega um novo e grande desafio para as escolas, pais, alunos e professores. Devido ao alto poder de contágio que esse vírus tem, e seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, uma das mais

importantes medidas adotadas foi o distanciamento social para evitar aglomerações sendo que, evidentemente, a escola é um local que inevitavelmente gera aglomeração de dezenas de pessoas em um mesmo espaço.

Distanciamento social, e agora? O que vamos fazer com nossas crianças da Educação Infantil? Como prosseguir as atividades docentes? Como serão realizadas as atividades individuais e coletivas? Como vamos trabalhar as brincadeiras e interações como pede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Como vamos trabalhar com jogos no ensino remoto emergencial para as crianças tão pequenas? Como estimular a interação em tempo real? Foram muitas as dúvidas e muitas as angústias, mas também muito aprendizado nesse tempo tão cruel que vivemos.

Em Pelotas, os docentes da rede municipal de ensino, após um decreto municipal, começaram a trabalhar usando as tecnologias digitais, como uma forma de dar prosseguimento na docência. A E.M.E.F. Waldemar Denzer optou por utilizar a ferramenta Whatsapp, pois era necessário dar continuidade ao ofício de forma que amenizasse as perdas escolares (acesso a conhecimentos, socialização, aprendizagem etc.).

Dessa forma, o primeiro desafio foi o de aprender a utilizar a Tecnologia Digital. Foi preciso perder o medo, a vergonha e encarar as câmeras dos celulares; dançar, cantar e conversar com as famílias, pedindo permissão para adentrar em seus lares; saber do seu dia a dia, bem como também averiguar como as crianças haviam alterado suas rotinas e como as famílias estavam enfrentando a nova realidade cotidiana.

Estavam conseguindo dar conta de ajudar seus filhos e trabalhar na lavoura? Ou, talvez estivessem doentes (infectados pelo coronavírus, sofrendo perdas familiares?). Ressalto que foi preciso desenvolver em nós, professores, outras formas de sensibilidades e de empatia, pois “aprendermos” a nos colocar no lugar do outro é importante, principalmente porque cada família precisava ser respeitada em sua intimidade.

Foi necessário que as famílias criassem outras possibilidades de interação das crianças, dentro do próprio núcleo familiar, outras formas de brincadeiras, de jogos, de interações, sejam na hora de cozinhar, de se alimentar, cuidar da casa, incluindo-as também nas tarefas domiciliares. Percebemos o quanto as famílias foram se adaptando às suas realidades e também interagindo com as atividades escolares, para que os jogos, as brincadeiras, as cantigas tivessem um valor nessa rotina

desafiadora. Mesmo que as crianças não pudessem brincar com outras, essa relação com o adulto foi essencial para que a gente não rompesse com as possibilidades de desenvolvimento integral durante o período de pandemia

Segundo Kulhmann (1999), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, é a possibilidade de a criança integrar-se com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

4. Vicissitudes do brincar

4.1 O brincar e o desenvolvimento da Criança

A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de relevante importância no processo de desenvolvimento das habilidades que possibilitam a compreensão e a interiorização do mundo humano pela criança.

É primordial se trabalhar atividades operacionais, pois é a partir desta interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor, que a criança aprende (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Vygotsky (2014), a criança se desenvolve quando, ao apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, apodera-se da cultura já adquirida até então, transformando-se e transformando continuamente, iniciando com isso a formação de processos mentais mais complexos.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também a marca. (VYGOTSKY, 2014, p. 32).

A citação de Vygotsky aproxima-se da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmar que a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar oportuniza às crianças a ampliação de seus conhecimentos relacionados ao mundo físico e sociocultural para que possam utilizá-los em seu cotidiano.

Brincando, a criança expressa, conhece a si e ao outro, resolve conflitos e explora o ambiente no qual está inserida.

O ato de brincar é uma forma de jogo, promotora do desenvolvimento intelectual, social e moral da criança. A habilidade de jogar surge nas atividades infantis por volta dos 3 anos, pois antes dessa idade a criança não consegue interiorizar símbolos. Enquanto a criança imagina, ela cria um mundo com atividades lúdicas decorrentes do ato de jogar. (VYGOTSKY, 1989)

O jogo apresenta três características fundamentais que são: **a imaginação, a imitação e as regras**. Podemos dizer que é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil. Como também não é uma ação espontânea da criança, mas é a capacidade que ela tem de imaginar situações, e ainda interagir durante as atividades lúdicas e cumprir e executar regras nos conteúdos abordados em cada situação. (VYGOTSKY, 1989)

A criança, ao criar e recriar situações de seu dia a dia, em cada atividade lúdica, experimenta o desempenho de vários papéis, muitas vezes, próprios do comportamento de indivíduos adultos. A ocupação lúdica oportuniza a troca de papéis, o que permite apreender algumas situações que estão presentes em suas vidas, atribuindo-lhes significados imaginários. Essa ação imaginária, criada pelo jogo, favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato e a apropriação das regras sociais.

Em relação às brincadeiras de faz de conta, Vygotsky (1989) nos traz algumas contribuições:

“na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real.” (VYGOTSKY, 1989, p.67)

Vale destacar que o brinquedo pode alterar a relação da criança com a realidade, mudando a sua estrutura e passando a significar um determinado objeto, onde o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.

Através do ato de brincar, a criança passa a usar a sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo e atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos. As palavras passam a se tornar parte de algo concreto, criando na criança uma nova forma de desejos. Nesse sentido, Vygotsky (2014) destaca que o brinquedo fornece ampla estrutura para as mudanças das necessidades e da consciência que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento na pré-escola.

4.2 A escola e o brincar

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil se dá por meio das brincadeiras e através da interação com outras crianças, com os adultos e consigo mesma. Esse mesmo desenvolvimento também ocorre no ambiente de casa, e a função da escola deve ser a de diversificar e ampliar as aprendizagens das crianças, direcionando de maneira intencional as atividades, brincadeiras, experiências, assim como todas as práticas que são propostas na escola.

As crianças produzem, juntas, culturas de pares, numa ação coletiva e complexa, contribuindo para sua cultura de criança e a dos adultos com os quais convivem, e para uma sociedade mais ampla (CORSARO, 2011). Nesse sentido:

Uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades” (BORBA, 2007, p. 35 e 36).

A interação com o outro possibilita às crianças novas vivências, ampliação de vocabulário e socialização. Na brincadeira de faz de conta as crianças assumem outros papéis. A maioria dessas brincadeiras parte de experiências vividas pelas crianças nos ambientes em que convivem, porém, Oliveira (2011) nos diz que “é interessante notar como em grupos de crianças essas brincadeiras desencadeiam o envolvimento daquelas que não necessariamente viveram os mesmos conflitos, mas se experimentaram no faz de conta” (p. 72). A autora acrescenta também que as crianças revelam, nas brincadeiras, os seus sentimentos.

Borba (2007) assinala duas perspectivas que caracterizam o brincar como patrimônio cultural:

Podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. (...) O brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (p. 39).

Complementa Borba (2007) que “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos

estabelecem com os outros e com a cultura” (p. 36). Nos ambientes que as crianças frequentam, elas vivenciam suas culturas e apreendem as brincadeiras. Além das influências externas ocasionadas por exemplo, pela mídia.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte de sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupo de pares” (BORBA, 2007, p. 41)

Corsaro (2011) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (p. 151).

Conforme Borba (2009):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações de mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual os valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.” (p. 70-71)

Segundo Borba (2009): “No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social (...). Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais” (p. 71).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41).

Sobre o direito de aprendizagem e desenvolvimento do brincar a BNCC diz:

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

Se por um lado as crianças reproduzem e representam o mundo por meio das situações criadas nas brincadeiras, por outro, tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas, conforme Vygotsky (2007).

Na atividade do brincar, as crianças assumem papéis, imitam situações e desenvolvem habilidades ampliando as suas capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas para interagir no mundo. Isso quer dizer que, ao brincar, elas criam, imaginam, interagem, interpretam e se expressam e, nessas relações multifacetadas, imprimem o mundo em si, ao mesmo tempo em que se imprimem no mundo. Assim, ao brincar, as crianças interferem na realidade, modificando-a e esse é um processo criativo (VYGOTSKY, 2007).

Devido a isso, o brincar é uma atividade lúdica que pode e deve ser desenvolvida na escola, já que permite a criança desenvolver-se em diversos aspectos como: cognitivo, social, físico, motor, além de representar momentos vivenciados anteriormente a partir da brincadeira. O brincar é uma experiência diferenciada das outras, por utilizar recursos, materiais diversificados, além de propiciar às crianças o momento de vasto conhecimento e por possibilitar categorias de experiências agrupadas por modalidades de brincadeiras.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras. (RCENEI, 1998c, p.28).

Durante a atividade do brincar, a criança parte da realidade objetiva, explorando sensorialmente os objetos e situações; e das interações, através das quais reconhece e valida as relações sociais por meio da imitação. Nesse processo, ela atribui

significados e sentidos a tudo isso, num movimento criativo que, para além de reproduzir a realidade, a transgride e reinventa ao mesmo tempo que se apropria dela.

As DCNEI (2010) e a BNCC (2017) indicam que as interações e a brincadeira devem estar no centro das práticas educativas desenvolvidas nas escolas da infância, o que significa considerar e valorizar as ações dos bebês e das crianças bem pequenas e articulá-las às propostas planejadas pelo professor. Entende-se que a aprendizagem se dá pela experiência e não pela transmissão de informação.

É pela brincadeira que as crianças se relacionam umas com as outras, elaboram hipóteses para as questões que lhe são importantes, criam e participam de situações reais e imaginárias, investigam o mundo, aprendem, etc. A brincadeira, por excelência, é a linguagem das crianças e é na ação de brincar que as crianças mostram em que estão interessadas. Ao observar de maneira atenta e sensível a brincadeira das crianças, o professor terá elementos para planejar sua intervenção, organizando ambientes e condições para garantir e ampliar a brincadeira e as aprendizagens das crianças.

4.3 A brincadeira no pré-escolar

A brincadeira, como uma atividade humana de natureza social, aprendida nas relações com o outro, oportuniza compreender qual é o papel que a atividade desempenha no desenvolvimento da criança. E, para isso, é preciso considerar as habilidades e as possibilidades de experiências cotidianas nos contextos afetivo, social e cultural, os quais possibilitam a passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro, conforme Vygotsky (2008).

Vygotsky entende que,

na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (VYGOTSKY, 2008, p. 25).



Figura 6 - Brincadeiras Livres na Escola
Fonte: Acervo Pessoal

A brincadeira surge, assim, dos desejos irrealizáveis da criança; ela corresponde à realização destes desejos, por meio de situações imaginárias que se expressam em brincadeiras. No entanto, não são todos os desejos isolados da criança que vão se transformar em uma brincadeira, mas, sim, os desejos que se relacionam de forma afetiva com suas necessidades.

É na primeira infância que a criança manifesta certa disposição para a resolução e satisfação de seus desejos de forma imediata. A criança não sente desejo de realizar algo depois de alguns dias, uma vez que sua necessidade é imediata, seus impulsos realizam-se em um curto espaço de tempo. “Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira” (VYGOTSKY, 2008, p. 25)

De acordo com Vygotsky (2008), através da brincadeira a criança vivencia as principais categorias da atividade, ela deseja e realiza suas vontades. Nesta ação a imaginação aparece como a junção entre ação interna (intrapsíquica) e externa (interpsíquica). É na situação imaginária que a criança dá sentido à sua ação.

A brincadeira da criança não é instintiva, e sim mais precisamente humana, atividade objetiva, que, por construir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isso também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV, 2017b, p. 120).

Sendo assim, o desenvolvimento da brincadeira, na idade pré-escolar, é um processo secundário, enquanto a moldagem da atividade-fim é a linha principal para o desenvolvimento, conforme Leontiev (2017).

Vygotsky (1996) ressalta que, em cada nova etapa do desenvolvimento infantil, desenvolve-se uma nova formação central, uma guia para o processo de desenvolvimento que reorganiza a personalidade da criança sob esta nova base. O

conceito de neoformações aparece como o resultado das mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, são funções psíquicas que se produzem a partir das funções elementares. Neoformações, de acordo com Vygotsky são:

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio ambiente, sua vida interna e externa, o curso inteiro de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKY, 1996, p.196).

No entanto, anteriormente à idade pré-escolar, durante o momento de transição de um estágio de desenvolvimento para o outro, a relação entre brincadeira e atividades não-lúdicas trocam de lugar, tornando a brincadeira a atividade central. Ela passa a ser a atividade principal, pois, “(...) consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se” (LEONTIEV, 2017b, p. 120).

O mundo dos objetos, com quem a criança passa a operar, é o mundo dos objetos dos adultos, ela o faz de forma imaginária por meio da brincadeira, pois não possui capacidade física para isto. Por exemplo, a criança brinca de dirigir um carro, faz as marchas, conduz pela rodovia, para o carro para os pedestres passarem, utiliza objetos para representar o carro, imitando a atividade do adulto. No entanto, ela o faz de sua maneira, criando uma situação imaginária, utilizando os recursos que possui, utilizando o significado das palavras. Isto prova como a linguagem e a imaginação são as linhas principais do desenvolvimento na idade pré-escolar. Os sentidos da ação da criança e os motivos que a levam a realizar uma brincadeira se dão no momento que esta realiza a atividade e, assim, passa a operar com os sentidos e significados dos objetos culturais. Para Vygotsky (2008, p. 32),

na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem

consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado do que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra. (VYGOTSKY, 2008, p. 32)

Do mesmo modo, através da atividade de brincar, podemos identificar a presença das regras nas situações imaginárias, durante a brincadeira. Vygotsky (2008) relata que nas situações imaginárias existem regras, mas que estas não são formuladas antecipadamente pela criança, ou que mudam no decorrer da brincadeira, mas sim que resultam da própria situação que é imaginada. As brincadeiras, portanto, seguem as regras que cada papel social desempenha na realidade. Por exemplo, se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VYGOTSKY, 2008, p. 28).

Além do mais, é possível compreender como a atividade de brincar, na idade pré-escolar, em especial a brincadeira de papéis sociais, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, destacando também o papel do adulto como importante mediador neste processo de apropriação dos conteúdos históricos e culturais, na explicação do mundo dos objetos e nas relações que são estabelecidas.

4.4 A brincadeira e o professor

O papel do professor é fundamental na aprendizagem da criança, pois precisa, antes de mais nada, ser facilitador da aprendizagem, criando, assim, condições onde as crianças explorem o meio em que vivem, seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus colegas e resolvam situações-problemas no cotidiano escolar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente

rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RECNEI, 1998c, p. 30)

O professor está sempre criando um ambiente propício para a aprendizagem, onde o aluno se sinta estimulado, despertando seu interesse para que ele se sinta à vontade e possa se expressar livremente.

Um aspecto a ser observado é que a sala de aula precisa ser um lugar atrativo e convidativo, proporcionando o empenho e alegria na construção do saber. Logo, cabe ao professor disponibilizar dinâmicas para instigar o aluno a aprender; uma estratégia seria a de provocar reflexões dos conhecimentos adquiridos onde possa brincar livremente.

Assim, na brincadeira livre, mesmo que o professor não esteja completamente ausente, e se envolva na medida em que compreende a necessidade da criança de brincar livremente, ele possibilita os benefícios que essa atividade traz à criança e ao grupo inteiro, bem como o surgimento de informações significativas que a atividade oferece acerca das próprias crianças e do contexto em que elas vivem. A brincadeira livre, diferentemente da brincadeira com fins didáticos, é idealizada pela própria criança que, juntamente com os seus pares, a organiza, estabelece suas regras, define os cenários e enredos – tudo de forma espontânea. Os resultados não são previamente estabelecidos, mas determinados de acordo com o desenrolar da brincadeira do começo ao fim. Segundo Ângela M. Borba (2006, p. 43): “É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados”.

Segundo Cerisara (1999) e Faria (1999), o espaço físico da instituição de educação infantil é o cenário de convivência de três atores: crianças, profissionais e famílias (diferente da casa, do hospital e da escola), com identidade própria, pautada no princípio do cuidado – educação das crianças de zero a seis anos, lugar de vivências de seus direitos; dando a todos os atores a oportunidade de pensar e organizar o espaço. A participação de todos os segmentos na reflexão sobre o espaço possibilita o sentido de pertencimento da parte de cada um; torna as relações mais democráticas, contribuindo para tirarmos a centralidade, no adulto, das relações educativas, garantindo a efetiva participação das crianças.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O

professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos para provocar avanços. Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

Para Borba (2008), nesse processo, as relações sociais entre pares se sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. (...)

Os estudos que narram as experiências sociais das crianças vêm efetivamente documentando um modo de vida da infância que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos. Mas sinalizam que a identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas. (BORBA, 2008).

Por esse motivo, o professor também tem papel fundamental durante os momentos de brincadeira de livre escolha, trazendo e disponibilizando objetos diversos que estejam ao alcance das crianças, criando um ambiente favorável para que as próprias crianças organizem seus modos de brincar. A organização do espaço para brincar favorece a autonomia da criança, e a criação de culturas de pares, como também a reprodução de situações vividas em seu dia a dia, em consonância com os grupos sociais a que pertence, favorecendo, assim, uma resignificação da experiência vivida, para a formação de sua própria consciência e julgamento de tal, possibilitando a formação de novos conceitos e das culturas da infância.

Cabe ao professor, ainda, assumir o papel de observador, procurando registrar cenas que se repetem, personagens escolhidos, a organização dos objetos e a maneira pela qual as crianças criam suas rotinas durante a brincadeira, pois, com base em Corsaro (2011), é durante a brincadeira que vão surgir regras e rotinas de ações que faz com que cada um desenvolva o sentimento de pertencimento a um grupo de pares. Esta observação se faz necessária para que o professor tome medidas de integração com toda a turma, a fim de estabelecer relações democráticas entre os pares (BORBA, 2012).

Lembramos que a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. (BORBA,2012)

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons, e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. (RCNEI, 1998c, p. 22).

A partir dessas interações com as brincadeiras e os brinquedos, as crianças desenvolvem a sua linguagem em conversas, gestos e manuseios, pois entendemos que nesse diálogo coletivo, durante a realização das brincadeiras, a criança inicia a sua inserção no meio social em que vive.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998a, p.28).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, consideramos que duas palavras se destacam na orientação do papel do professor, sendo elas: mediação e intencionalidade.

A mediação tem sido considerada um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Vale salientar que as atividades com jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas de aprendizagem, podem ser usadas nas mais distintas possibilidades e finalidades: recreativa, ensino de conteúdos escolares, diagnóstica, ação espontânea prazerosa e livre (KISHIMOTO, 1997). Para tal proposição se efetivar, é necessário que as atividades sejam planejadas com intencionalidade e objetivos claros, pois é

por meio da mediação que se torna possível o atendimento às necessidades específicas apresentadas pelos alunos.

Através das observações realizadas no espaço escolar, durante o período de observação diária, podemos perceber o quanto as crianças necessitam de um espaço para a brincadeira espontânea. É nessas horas que as crianças representam o adulto, as coisas que vêem e ouvem. As suas produções são fruto de uma reconstrução, recriação da experiência vivida e não de uma simples reprodução da cultura adulta. Ao imitar o outro, a criança acrescenta novos significados, tornando-os mais apropriados para a sua realidade.

Acreditamos que o papel do professor é o de ampliar as vivências das crianças, disponibilizando materiais diversificados, de formas diferentes, cores, tamanhos, ampliando seu quadro de brincadeiras, ensinando outras brincadeiras, resgatando brincadeiras que já passaram, ampliando com isso o seu repertório cultural-social.

Compreendemos, assim, que é papel do professor, através de atividades intencionalmente planejadas, promover situações em que as crianças possam mobilizar os conhecimentos social e historicamente construídos, ampliando gradativamente noções e se apropriando de conceitos, atribuindo significados ao contexto cultural em que estão imersas.

O meu compromisso com meus alunos é estimular o pensamento **criativo**, os interesses **dos alunos**, pois essas são as principais fontes de inspiração deles, tenho o desafio despertar interesse, de forma a instigar a **curiosidade** dia a dia na sala de aula.

5. Apresentando a Zona Rural

5.1 Como tudo começou

No 4º distrito de Pelotas, encontra-se a Colônia Aliança, lugar onde está localizada a comunidade escolar da EMEF Waldemar Denzer, que tem, em sua maioria, descendentes de pomeranos. A escola também possui um número significativo de alunos remanescentes do Quilombo do Algodão, localizado no mesmo distrito.

Voltamos no tempo, para o século XIX, onde a economia predominante na região sul do Rio Grande do Sul estava baseada nas estâncias que ocupavam uma grande área de terra na zona costeira ao longo da laguna dos patos. Neste período, os estancieiros passaram a requerer títulos de propriedade já que seus campos eram de divisa com essas terras da serra de tapes.

[...] a serra era explorada economicamente só em função das derrubadas, limitadas às suas bordas que propiciavam a lenha e a madeira necessárias para a demanda local. Eventualmente, os charqueadores faziam seus escravos africanos derrubarem matos e prepararem lavouras de milho e feijão, em datas que haviam ocupado. Maior penetração passou a ocorrer por volta dos anos de 1820, mas por uma população relativamente escassa, ocupada com pequenas roças. (GRANDO, 1984, p. 50).

Nesse tempo, a Serra de Tapes, com suas matas fechadas, servia de esconderijo para os escravos que fugiam dos maus tratos a que eram submetidos por seus proprietários e assim rompiam com a escravidão, segundo Fabio Cerqueira (2010).

Ainda segundo Cerqueira (2010), antes da chegada dos imigrantes. acredita-se que a Serra de Tapes era um território de ocupação indígena como podemos ver:

“anteriormente ao processo colonizador, a região havia sido território de intensa ocupação indígena, associada arqueologicamente à tradição tupiguarani, localmente identificada, de acordo com as fontes etno-históricas, à presença de índios denominados Tapes”. (CERQUEIRA, 2010, p. 872).

Uma das primeiras colônias agrícolas de que se tem notícia situava-se na Serra dos Quevedo, localidade hoje pertencente a São Lourenço do Sul. Descendentes de pomeranos e alemães se espalharam pelo interior do município de Canguçu e pela

zona serrana do município de Pelotas e, assim, o 4º distrito de Pelotas foi ocupado por pomeranos como podemos ler a seguir:

A partir do núcleo inicial, situado próximo ao Boqueirão, em São Lourenço, descendentes de alemães e pomeranos espalharam-se pelo interior do município de Canguçu e pela zona serrana do município de Pelotas, instalando a economia colonial, baseada nos minifúndios policultores, numa ampla fatia da encosta do Planalto Sul Rio-grandense. O solo da região mostrou-se, desde o início, apto à fruticultura. Em Pelotas, os pomeranos ocuparam sobretudo o distrito de Santa Silvana (6º), e parte dos distritos de Cerrito Alegre (3º) e Triunfo (4º). (CERQUEIRA, 2010, p. 873).

De acordo com Grando (1984), o início da colonização no sul da Província foi promovido por capital privado com interesse de introduzir no interior do município a agricultura, pois, naquela época, a economia do Município de Pelotas era mais concentrada na criação de gados e no charque, atividades essas que se localizavam nas campinas. Assim, alguns empresários tentaram formar alguns núcleos de colônias, na zona da mata da Serra de Tapes (localizadas no município de Pelotas, no sentido Norte-Oeste), terras inapropriadas à pecuária.

Em 1849, formou-se a Associação Auxiliadora da Colonização para a criação da colônia D. Pedro II em terras de um de seus acionistas (Antônio Rafael dos Anjos), localizadas na estrada que da sede de Pelotas ia para o distrito de Capão do Leão. Compunha-se de 48 lotes que foram entregues a um número aproximado de 300 colonos irlandeses, chegados de Liverpool. Pouco depois, essa sociedade forneceu terras a ingleses para que se estabelecessem com recursos próprios. (GRANDO, 1984, p. 48).

O Brasil considerava a imigração europeia uma saída para resolver problemas como o baixo índice populacional e a desigual distribuição da população no território nacional. Com o grande número de escravos em seu território, o governo brasileiro buscava uma população trabalhadora branca, capaz de ocupar as terras inabitadas e desenvolver atividades econômicas favoráveis aos seus planos.

Conforme explica Coaracy (1957, p. 15),

O ano de 1850 marca o início de uma nova fase na política de colonização. A partir dessa data, o governo imperial toma uma série de iniciativas e medidas, tendo por alvo incrementar e sistematizar a imigração de elementos, que viessem dedicar-se à agricultura. Dentre as promessas feitas para os Europeus estavam: 48 hectares de terra, isenção de impostos e de serviço militar, cidadania brasileira concedida, liberdade religiosa e ferramentas para o trabalho no campo.

A partir do núcleo inicial, situado próximo a Boqueirão, em São Lourenço do Sul, descendentes de alemães e pomeranos que migraram para o Brasil espalharam-se pelo sul do Rio Grande do Sul. Ocuparam o interior do município de Canguçu e parte da zona serrana do município de Pelotas, instalando a economia colonial, baseada nos minifúndios policultores, numa ampla fatia da encosta do Planalto Sul Rio-grandense. O solo da região mostrou-se, desde o início, apto à fruticultura.

Como explica Cerqueira (2010, p. 873),

O grande impulso foi dado em 1858, pela criação da Colônia Rheingantz, na região da atual São Lourenço, que na época fazia parte do território de Pelotas. Tratava-se de uma imigração de língua alemã, porém com forte presença da etnia pomerana, cuja presença é um diferencial da composição étnica da zona colonial da Serra dos Tapes, no sul gaúcho.

A primeira leva de imigrantes que chegou ao Brasil fora composta por 88 pessoas provenientes de Hamburgo, Alemanha. Elas embarcaram em 31 de outubro de 1857 e chegaram no mês de janeiro do ano seguinte, em 1858. Praticamente todos se dirigiram para a colônia de São Lourenço do Sul, no extremo sul do Rio Grande do Sul. A chegada dos primeiros imigrantes de origem pomerana ficou datada de 18 de janeiro de 1858, na localidade da Coxilha do Barão, em São Lourenço do Sul-RS.



Figura 7 - Localização da Pomerânia, antes de sua extinção

Fonte: Disponível em: <https://glo.bo/2w2heDf> Acesso em 30 de janeiro de 2018

Segundo Cerqueira (2010, p. 874),

O processo de ocupação da Serra dos Tapes (RS) denota peculiaridades quanto à diversidade de grupos étnicos que contribuíram a sua estruturação. A paisagem cultural desta região resulta de um mosaico étnico, composto a partir das memórias e tradições destes grupos, que constantemente sofreram processos de renovação e acomodação, em um permanente processo de diálogos culturais, travados entre as etnias do espaço colonial (italianos, alemães, pomeranos, franceses), bem como com o componente afro e luso-brasileiro. As interações entre estes diversos grupos, estratégias para perpetuar seus costumes e tradições, bem como apropriações empreendidas, são ainda pouco exploradas, embora despertem gradativamente maior interesse da comunidade científica na atualidade. (CERQUEIRA, 2010, p. 874)

A Serra dos Tapes localiza-se no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul. Como salienta Thum (2009, p. 144), a região “ficou à margem do interesse dos estancieiros e charqueadores”, devido ao relevo, principalmente, “mas não do Estado, pois, na década de 1840, a Assembleia da Província debatia através do Deputado Gonçalves Chaves, a criação de uma colônia de imigrantes nessa área”. Atualmente esse espaço se diferencia pela presença dos imigrantes pomeranos e de seus costumes peculiares.

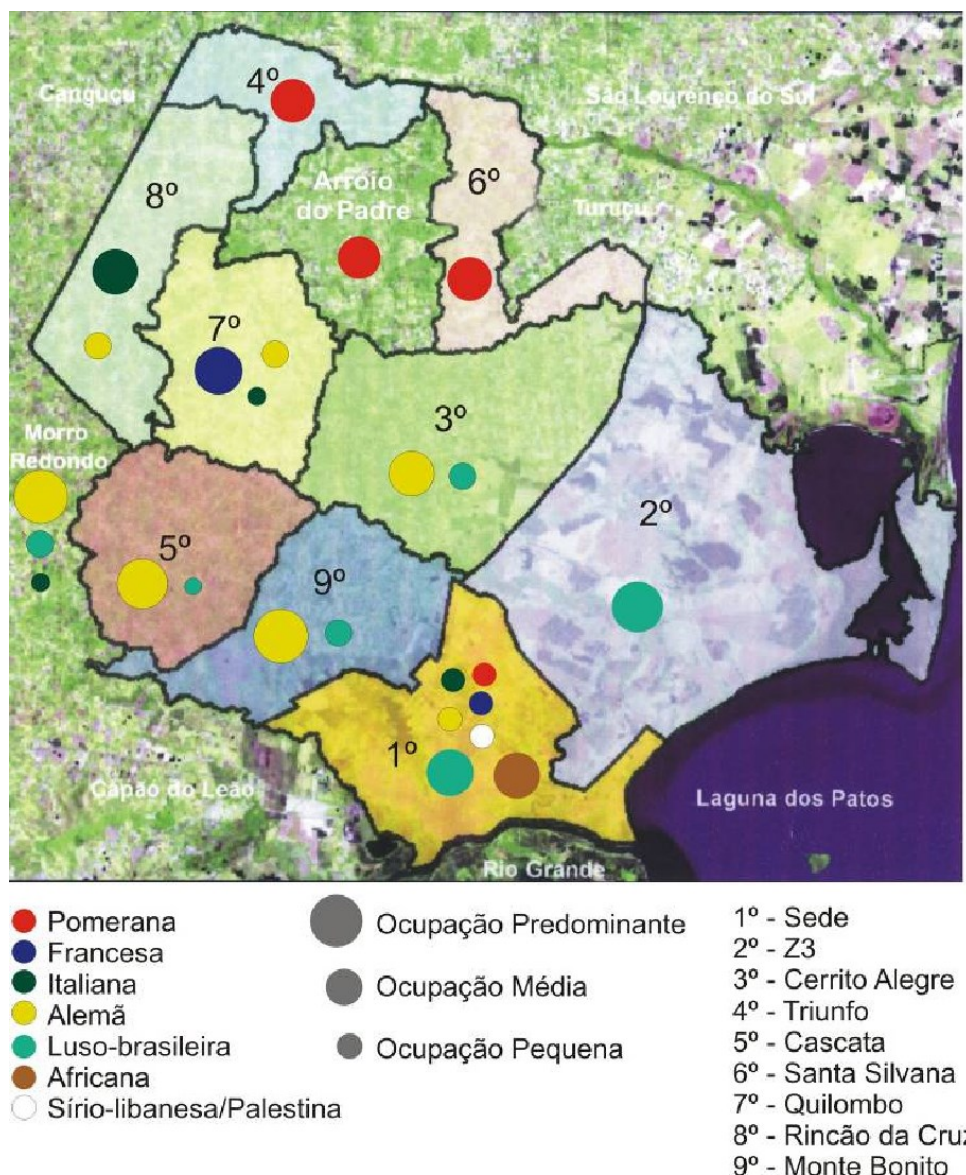


Figura 8 - Mapa indicando as presenças étnicas nos distritos de Pelotas
 Fonte: Projeto INRC – Doces tradicionais de Pelotas

Segundo o mapa acima, podemos observar a geografia étnica da Serra de Tapes indicando os nove distritos atuais de Pelotas e parte do território dos municípios vizinhos que possuem formação étnica semelhante (Morro Redondo, Canguçu, Arroio do Padre, São Lourenço e Turucu). A imagem pode ser fraccionada em regiões com maior ou menor influência dos distintos grupos étnicos. Podemos ver que os distritos com maior predominância de imigração pomerana são Santa Silvana e Triunfo e o Município de Arroio do Padre.

Fala-se muito em imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, mas é necessário esclarecer que esses imigrantes eram oriundos de diversas regiões da Europa, sendo que a Alemanha ainda não havia sido unificada. Portanto, eram, na verdade, oriundos

não apenas da Alemanha, mas de outros territórios e de culturas heterogêneas como os pomeranos (THUM, 2009).

Quando desembarcaram no Brasil, os imigrantes se depararam com condições adversas. Coaracy (1957) salienta que, ao chegarem ao Brasil, os imigrantes pomeranos presenciaram uma realidade diferente da que lhes foi prometida, pois enfrentaram dificuldades com a língua e com os costumes, além da falta de atenção das autoridades locais. O difícil acesso às suas propriedades também era um problema a ser superado.

Chegando ao país de destino, precisaram derrubar quilômetros de mata virgem para construírem suas moradias e prepararem as lavouras para as plantações. A partir do uso de sua força braçal, os imigrantes foram ocupando o espaço, reproduzindo as práticas agrícolas e culturais do seu contexto originário.

Os pomeranos se estabeleceram em locais denominados inicialmente de picadas. As colônias foram se formando ao longo de rios, em meio à floresta tropical. Para a picada também podem ser utilizados outros termos como Linha, ou Travessão. Nas picadas eram construídos a casa, a estrebaria e os galpões. Cada picada tinha um templo religioso, uma escola, um cemitério, a casa do pastor e um comércio onde as famílias adquiriam tudo o que não produziam (tecidos, sal, açúcar, café, farinha, utensílios para a cozinha, etc.). Essa organização habitacional denominada picada é uma forma peculiar que é observável nas colônias fundadas pelos imigrantes pomeranos, bem como na denominação de localidades do interior destes municípios.

Em suas colônias, os imigrantes produziam produtos como o feijão preto para a alimentação e o milho que era passado no moinho para virar farinha e se transformar em pão. A palha do milho também servia para forrar os colchões e alimentar os animais de consumo, como porcos, bois e galinhas. A cana de açúcar era alimento para o gado, além de fornecer açúcar para a produção da *schmier*, uma espécie de geleia usada para passar no pão. A batata inglesa era produzida em grande quantidade e consistia, como ainda hoje, na base dos principais pratos típicos da cultura pomerana. A abóbora fornecia o óleo para as lamparinas, além do alimento, e o amendoim era usado para a fabricação de azeite e como recheio dos ovos de páscoa. A mandioca era outro alimento polivalente, usado ainda para a nutrição dos animais. Outros produtos também tiveram destaque como o arroz, a cebola, o trigo e o tabaco. O cultivo de pomares, com várias árvores frutíferas, é outra característica dos imigrantes. As frutas eram utilizadas para o consumo e para a fabricação de

doces. Toda propriedade possuía a horta, que fornecia as hortaliças para o consumo doméstico diário.

5.2 Cultura Pomerana

Aspectos da cultura pomerana definem feições do espaço geográfico na região analisada. Os imigrantes construíram uma identidade peculiar, que é percebida nesse espaço:

A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária das imposições espaciais (SANTOS, 2004, p. 172).

Os pomeranos possuem uma alimentação e uma culinária muito vasta, repleta de pratos com muitos doces, marmelada, “*schmier*”, bolacha decorada, biscoitos amanteigados de amendoim doce. Também trouxeram a cuca, a linguiça, variedades de queijo, as morcilhas, o salame cozido, a alface preparada com açúcar, o bolinho de carne, a carne de porco, bolinho de batata, entre outros. Em meio à culinária pomerana se destaca o famoso café colonial, composto por biscoitos,ucas e geleias.

Na educação, a recordação de muitas crianças vem do trabalho duro no campo, ajudando nas tarefas caseiras, como tirar leite das vacas, recolher pasto, tratar os animais, para depois percorrer grandes distâncias e enfrentar dificuldades para chegar à escola. Com a fundação de escolas pomeranas, a educação se tornou acessível para aqueles que viviam no interior dos municípios. As escolas eram sempre construídas junto às igrejas, sendo escolas da comunidade ou as escolas paroquiais. Este elemento pode ser observado na atualidade, pois próximo às comunidades luteranas ainda existem resquícios dessas instituições. Segundo Salamoni (1995), nos primórdios da colonização, os imigrantes preocuparam-se em ter escolas nas suas comunidades e, mesmo com dificuldades, não só as mantinham, como também eram responsáveis pela remuneração dos professores, uma vez que a instrução pública inexistia no meio rural colonial.



Figura 9 - Escola, Igreja e Cemitério Luteranos da Comunidade da Colônia Cerrito/RS
Fonte: ACERVO DA AUTORA

5.3 Comunidade Quilombola

O que são quilombos e como surgiram?

Durante o período da escravidão e até mesmo depois dele, formaram-se vários quilombos.

Os quilombos eram grupos de resistência à escravidão e à exploração do trabalho nas fazendas onde viviam. Esses grupos, ou comunidades, eram formados por africanos escravizados que fugiam da escravidão, africanos escravizados libertos, indígenas e brancos pobres.

Como eram organizados?

Os quilombos tinham organização social, política, econômica e cultural próprias, que refletiam seus valores, costumes e tradições. Ao longo da história dos quilombos, muitos foram destruídos.

Os quilombos ainda existem no Brasil?

Hoje em dia existem diversas comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas no Brasil. Mas há outras que ainda lutam pelo reconhecimento e manutenção de sua história e de seus direitos. Comunidades remanescentes de

quilombos são pessoas que têm algum parentesco com ex-escravos e que ainda hoje preservam suas tradições.

Cerca de 3.045 comunidades quilombolas já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura. Com esse reconhecimento, o povo remanescente pode obter benefícios do governo e manter preservada sua existência através do direito de ter moradia em territórios quilombolas, do direito de educação, saúde e lazer e da conservação da sua história.

Os descendentes de quilombolas vivem hoje uma intensa luta pelos direitos sociais, pelos direitos de apropriação legal de terra, pela manutenção de manifestações culturais, por respeito e por vida digna diante dessa sociedade que reprime o povo remanescente com racismo e preconceito.

Os quilombos ainda existem em Pelotas?

Pelotas abriga, atualmente, seis comunidades quilombolas: Algodão, Vó Elvira, Alto do Caixão, Santa Maria, Pelotinha e Cascata – estas últimas três ainda sem reconhecimento da Fundação Cultural Palmares. Comunidade Quilombola do Algodão está localizada no 4º distrito, na Colônia São Francisco, município de Pelotas, sendo composta por 70 famílias que ocupam uma área de 37,5 hectares. Comunidade Quilombola Vó Elvira, localiza-se em Monte Bonito, 9º distrito de Pelotas. O Quilombo Vó Elvira é constituído por mais de 20 famílias que vivem em uma área de cinco hectares. A Comunidade Quilombola Alto do Caixão, por sua vez, está localizada no 7º distrito do município de Pelotas, sendo constituída por 26 famílias que vivem em lotes de 1 a 2 hectares.

Quilombo do Algodão

Os moradores do Quilombo do Algodão sobrevivem da agricultura de subsistência, cultivando e criando animais para o consumo próprio e, no caso de excedentes, vendendo-os aos armazéns próximos. Muitos trabalham temporariamente nas lavouras dos vizinhos para aumentar a renda familiar.

Cestos e quipes² de taquara e cipó, feitos artesanalmente, são utilizados para a agricultura. A água usada pelas famílias provém de cacimbas e poços. Todas as famílias têm energia elétrica, fruto de uma luta da Associação dos Moradores Quilombolas junto ao órgão público estadual responsável pela execução do Programa Luz para Todos do Governo Federal.

Conforme relata Nilo Dias, presidente da Comunidade Quilombola do Algodão, a ocupação da região, onde hoje tem lugar a localidade Colônia Triunfo, começou com a instalação, há cerca de 150 anos, de famílias quilombolas. Segundo Nilo, o nome da comunidade deriva do nome do cemitério quilombola situado onde atualmente se encontra a sede da comunidade, cujo nome foi atribuído por ter sido construído próximo à BR 116, chamada, à época, de Federaca ou estrada do Algodão.

Essa comunidade já existe há mais de 150 anos. Uma das histórias... história não... uma das provas mais visíveis é o cemitério quilombola que tem aqui. Ele existe há mais de 100 anos. No registro a gente tem mais de 130 anos. Isso mostra que a gente nasceu aqui, nossos avós, bisavós nasceram aqui e a gente permanece aqui até hoje. [...] Foi ficando assim. Eu acredito, assim, pela história que eu conheço porque o cemitério é do Algodão. Quando eu nasci já existia o cemitério do Algodão. E essa estrada aqui que liga essa estrada aqui, a Federeca, do Arroio do Padre, é a estrada do Algodão. E a comunidade é comunidade do Algodão porque o cemitério quilombola é do Algodão. (Nilo Dias, presidente da Comunidade Quilombola do Algodão).

Essas famílias teriam se estabelecido em pequenas áreas separadas umas das outras. Apenas depois que os quilombolas habitavam a região, chegaram os colonos pomeranos. Como relata Nilo:

Primeiro chegaram os quilombolas. Os primeiros pequenos agricultores que chegaram aqui, eles foram loteando a colônia, demarcando a colônia e vendendo para os outros, que chegaram depois. Mas a comunidade quilombola já estava aqui. [...] Eles foram dividindo as áreas que não estavam ocupadas, foram dividindo em lotes e vendendo pros outros pequenos agricultores que vieram também. (Nilo Dias, presidente da Comunidade Quilombola do Algodão).

Entre 2007 e 2008, as famílias começaram a organizar-se em torno de uma associação. O processo de reconhecimento enquanto comunidade quilombola começou em 2010, com o pedido junto à Fundação Cultural Palmares, com o intuito de tornarem-se beneficiárias de Programas do Governo Federal. Uma vez que não

² Espécie de balaio artesanal.

possuem escrituras das terras, sem o reconhecimento como comunidade quilombola essas famílias não podiam inscrever-se nesses Programas



Figura 10 - Sede da Comunidade Quilombola do Algodão
Fonte: Acervo da Autora

5.4 Nossa Escola, Nossa História

A EMEF Waldemar Denzer, onde foi realizada a pesquisa, é uma escola municipal pública, localizada no interior do município de Pelotas, na localidade de Colônia Aliança, 4º distrito. Como pode ser observado na figura a seguir.

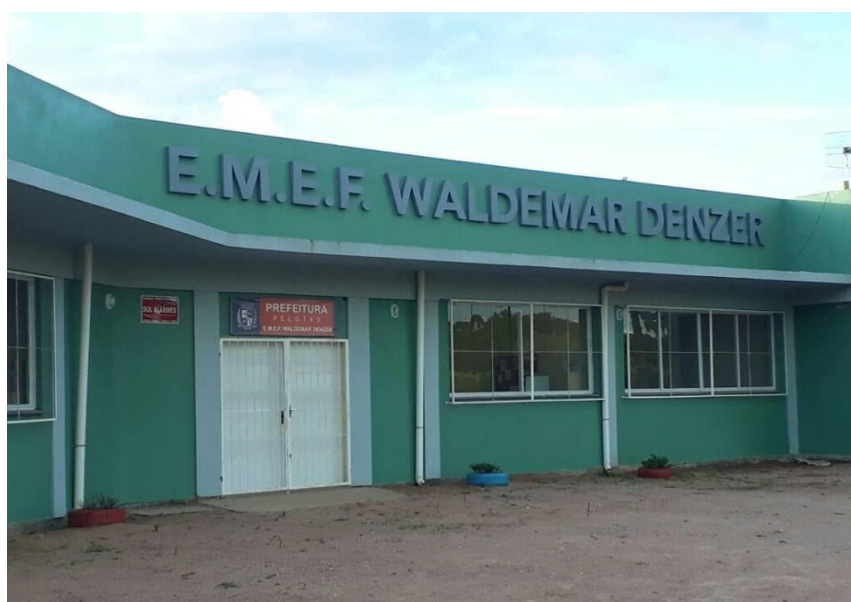


Figura 11 - Fachada da E.M.E.F Waldemar Denzer
Fonte: Arquivo da Escola

A zona rural do município é dividida em 9 distritos e, na zona urbana, está situado o distrito sede como podemos observar na Figura 12, abaixo. O distrito sede não está localizado no centro da cidade, a Sede fica próxima a Laguna dos Patos. A escola pesquisada está situada a cerca de 60 km da sede, sendo uma das mais distantes da mantenedora.

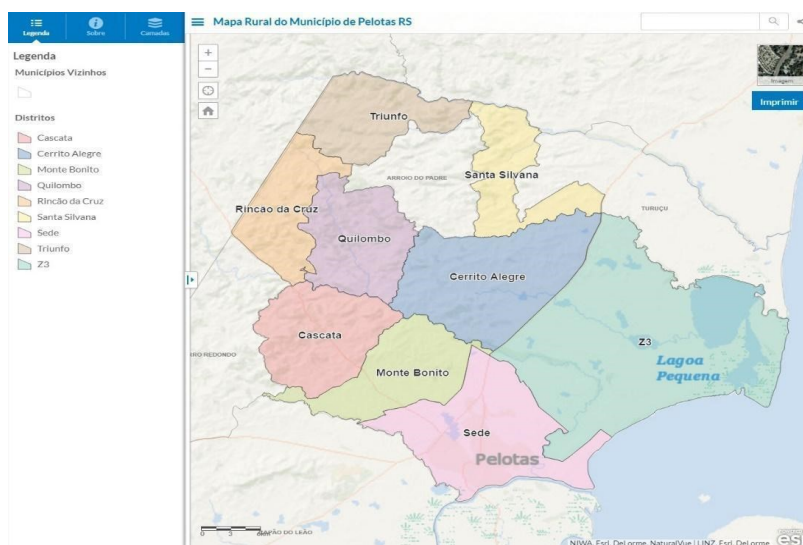


Figura 12 - Mapa do Município de Pelotas

Fonte: Site da Prefeitura de Pelotas (<https://www.pelotas.com.br/>)

A escola atende 172 alunos, divididos em turmas do Pré-escolar ao 9º ano, com idades entre 4 e 18 anos. Os alunos em sua grande maioria são filhos de agricultores, e grande parte desses alunos vem da descendência pomerana e os demais, da descendência quilombola, uma vez que nas proximidades da escola encontra-se o Quilombo do Algodão, referência para esses moradores e seus costumes e tradições.



Figura 13 - Inauguração da E.M.E.F. Waldemar Denzer

Fonte: Arquivo da Escola

A E.M.E.F. Waldemar Denzer foi inaugurada no dia 17 de março de 2016, representando um sonho realizado pela comunidade escolar do 4º distrito. A nova escola passa a abrigar estudantes de outras duas, Santos Dumont e Almirante Tamandaré. A instituição possui cinco salas de aula para alunos do 1º ao 9º ano e uma para os prês, bibliotecas para Educação Infantil e Fundamental, laboratórios de informática e de ciências. Além das dependências para as aulas, a escola tem salas da direção e coordenação, dos professores e secretaria, de multiuso, banheiros, hall, acessibilidade, áreas de serviço, refeitório, despensa, cozinha, lavanderia. O pátio aberto conta com praça, onde as crianças se divertem nos brinquedos; a área coberta é espaço de convivência.

O nome da instituição é uma homenagem ao agricultor Waldemar Denzer, falecido morador da Colônia Aliança que, mesmo sem nunca ter estudado, sonhava com uma escola para as crianças da comunidade. A família Denzer doou o terreno à Prefeitura para a construção do prédio, cujas obras iniciaram em 2013 após licitação. Dois netos do agricultor estudam no local.

6. Pressupostos metodológicos

6.1 Metodologia

A brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil enquanto atividade social e humana, assim como é comum ouvirmos que a brincadeira faz parte da vida das crianças, e de sua importância para a vida delas, sobretudo na fase pré-escolar.

O interesse por este tema decorre da minha experiência enquanto professora da Educação Infantil na zona rural. Em meu dia a dia, na escola, percebia que a brincadeira é entendida muitas vezes de forma rudimentar, e, na maioria das vezes, considerada como uma atividade que acontece normalmente na vida das crianças, pois elas espontaneamente já sabem brincar.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi, num primeiro momento, um estudo bibliográfico que, conforme Santos, Molina e Dias (2007), corresponde a um tipo de estudo fundamental para todo trabalho científico, que se organiza com base em materiais publicados.

Assim, ao se iniciar os estudos realizamos o levantamento e sistematização de artigos, dissertações e teses que tratam da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. De acordo com Cedro e Nascimento (2017, p.13)

é preciso compreender que: pesquisar em Educação significa investigar questões relacionadas a seres humanos em seu próprio processo de humanização. Isso faz com que a pesquisa educacional compreenda uma diversidade de questionamentos de variadas condições que tem em comum a relação com o desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade. Cedro e Nascimento (2017, p.13).

Ao realizar uma pesquisa em Educação estamos, portanto, incidindo sobre uma comunidade, neste caso a comunidade escolar, que possui uma realidade e uma historicidade própria.

E, concomitante a esse estudo, esta abordagem qualitativa propicia ao investigador utilizar-se de meios que lhe permitam compreender crenças, valores, atitudes e hábitos dos sujeitos envolvidos, considerando sua experiência e suas vivências, atentando-se para cada detalhe que possa contribuir para a constituição da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (1994, p.49).

As referidas autoras apresentam que há cinco características para o estudo de caso: 1) visam à descoberta de novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; 2) enfatizam a interpretação em contexto onde se leva em conta as características da escola, do meio social em que está inserida, dos recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; 3) retratam a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) permitem generalizações naturalistas; 6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Segundo Ludke e André (1986), na abordagem de pesquisa, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, propiciando um contato direto entre pesquisador e objeto de estudo. Os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, de situações, de fatos, enfim, de tudo que for considerado relevante para a pesquisa. O trabalho de descrição é muito importante nesse estudo, pois é principalmente através dele que os dados são coletados.

Gil (2011) conceitua pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser estruturadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista informal é o menos estruturado e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados.

Sabemos que a cultura influencia nas formas de brincar das crianças, e torna-se importante destacar a importância das brincadeiras realizadas em diferentes locais.

Através das brincadeiras, as crianças constroem o seu mundo imaginário, assim realçamos a importância da valorização das brincadeiras infantis em todas as áreas, constituindo a ideia que as “Brincadeiras de áreas rurais têm algumas características particulares: acontecem em amplos espaços em contato direto com a

natureza, fundindo-se dos elementos do entorno que motivam esses repertórios lúdicos.” (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

As crianças que vivem na zona rural, por morar em uma área propícia a isto, têm mais contato com a natureza e todos os elementos que a formam, integrando assim as crianças em um mundo natural e cheio de brincadeiras e magia onde elas conseguem desenvolver diversas brincadeiras e habilidades.

São muitas as atividades que podemos observar no meio rural, brincadeiras que misturam meninos e meninas, como a brincadeira do esconde-esconde, pega-pega e várias outras, pois não existe a delimitação de espaço. Existem também as brincadeiras de bonecas, casinhas no jardim ou em meio a árvores ou ar livre, ainda podemos observar crianças que, com a ajuda de seus pais, constroem seus carrinhos e brincam juntos.

Na zona rural, quando pensamos em brincadeiras lúdicas, geralmente são brincadeiras que envolvem brinquedos “criados e construídos com o que o próprio meio oferece: água, terra, plantas, árvores, bichos”. (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

6.2 Local de estudo e sujeitos da pesquisa

No ano de 2020, a escola-lugar de pesquisa, atendeu 172 alunos divididos em turmas do Pré-escolar ao 9º ano, com idades entre 4 e 18 anos, sendo os alunos, em sua grande maioria, filhos de agricultores. Grande parte desses alunos vem da descendência pomerana e os outros da descendência quilombola.

Esta pesquisa foi realizada com as turmas do Pré-escolar de uma escola da zona rural de Pelotas, localizada na Colônia Aliança 4º Distrito, onde leciono. A turma é composta por vinte alunos, sendo nove meninos e onze meninas com faixa etária entre de quatro a seis anos de idade, todos residentes no 4º distrito de Pelotas; o grupo se constitui de crianças filhos de agricultores.

A Escola de Ensino Fundamental Waldemar Denzer foi inaugurada no dia 17 de março de 2016, sendo um sonho realizado pela comunidade escolar do 4º distrito. A escola se deu devido à junção de duas escolas pequenas que se localizavam na mesma localidade, que buscavam ampliar o prédio para proporcionar uma melhor possibilidade de atender seus alunos. A escola possui cinco salas de aula para alunos do 1º ao 9º ano e uma para os prés, bibliotecas para Educação Infantil e fundamental, laboratórios de informática e de ciências, além das dependências para as aulas, a

escola tem salas da direção e coordenação, dos professores e secretaria, de multiuso, banheiros, hall, acessibilidade, áreas de serviço, refeitório, despensa, cozinha, lavanderia. O pátio aberto conta com praça, onde as crianças se divertem nos brinquedos, a área coberta é espaço de convivência.

Nos três últimos anos, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, as turmas do Pré A e Pré B (turmas de alunos de quatro e cinco anos) passaram a estudar juntas no mesmo turno, por isso a pesquisa se dará com os alunos das turmas de Pré A e Pré B.

Iniciei a investigação solicitando à direção da escola a possibilidade de realizar a pesquisa com as crianças de minha turma. A diretora permitiu e solicitou que apresentasse a proposta para a equipe diretiva, diretora, as duas coordenadoras dos anos iniciais e também para a orientadora educacional da escola, antes de enviar o termo de consentimento aos familiares. Posteriormente, organizamos a autorização que seria encaminhada para a família pela escola.

Com a chegada da Pandemia COVID19, foi necessário adaptar a forma da investigação prevista na ocasião da qualificação do projeto de dissertação. Havíamos realizado observações com as crianças, em sala de aula, presencialmente, até dezembro de 2019, que foram apresentadas no momento da qualificação. Por sugestão da banca avaliadora, elaboramos um roteiro de entrevistas para os pais dos alunos, intencionando complementar dados.

As aulas foram retomadas em fevereiro de 2020 e suspensas em março do mesmo ano, em virtude do início da pandemia do COVID19. Desse modo, para finalizar a coleta de dados, optou-se por elaborar um roteiro de indagações sobre hábitos de brincar, impresso e remetido às famílias, através do transporte escolar.

A construção das questões ancorou-se no pressuposto de inquérito indicado por Gil (2002), “entrevistas conversadas”, objetivando conhecer as brincadeiras e tipos de brinquedos que integram o dia a dia das crianças. Por exemplo, com quem brincam e onde, bem como se há participação de adultos.

Os questionários foram enviados para as famílias das crianças e retornaram respondidos após 7 dias. As análises iniciaram 7 dias após o retorno dos mesmos, pois ficaram em quarentena na escola para cumprir as orientações protocolares da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (medidas preventivas em relação a COVID 19).

O material empírico da investigação abarca **observações** sobre os modos de interação das crianças, em diferentes espaços do ambiente escolar (anotações em diário de campo, registros fotográficos e vídeos), e “**entrevistas** conversadas” (GIL, 2011) com os pais.

As observações foram registradas diariamente, durante os meses de fevereiro e março de em um diário de campo, realizadas diariamente, durante os meses de fevereiro a dezembro de 2019, verificamos as atitudes das crianças com seus colegas, as brincadeiras, modo de interações no pátio da escola (comportamentos colaborativos, gentileza, escutas, reações à frustração, potencial inventivo, bem como ações agressivas etc.) Durante esse período, efetuamos registros fotográficos e vídeos, bem como registros de “falas das crianças” e arquivamento de desenhos produzidos pelas crianças.

O produto educacional da dissertação, será **um e-book**, apresentando uma seleção de brincadeiras, resultantes das observações e das entrevistas com os pais. As brincadeiras retratam os modos de brincar, presentes na zona rural, em uma comunidade constituída por pessoas de descendência Pomerana e Quilombola.

As brincadeiras, praticadas nessa comunidade, são ensinadas por familiares, servindo para a manutenção da cultura local.

O acervo de brincadeiras contém indicações de algumas possibilidades pedagógicas, as quais podem ser integradas ao currículo da Educação Infantil, nas modalidades de ensino presencial ou remoto.

6.3 Caminhos da Pesquisa

A curiosidade, aguçada através de minha ação docente, conduziu esta investigação. Buscou-se **conhecer um grupo de crianças do pré-escolar, estudantes da Educação Infantil de uma escola da zona rural, do município de Pelotas. Quais são as brincadeiras presentes em seu dia a dia? Com quem costuma brincar? Quais são as possibilidades para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, criatividade e imaginação?** As problematizações referenciadas conduziram à elaboração dos objetivos da investigação, a saber:

Objetivo Geral: conhecer os espaços (lugares) onde as crianças costumam brincar; no espaço escolar e no ambiente familiar quais são as brincadeiras preferidas.

Especificamente, a pesquisa busca:

- Conhecer quais brincadeiras fazem parte do dia a dia das crianças;
- Descrever as brincadeiras presentes no dia a dia das crianças residentes na zona rural.
- Registrar, através de entrevistas com os pais, as brincadeiras e os modos de brincar com seus filhos, visando integrá-las ao **repertório lúdico curricular escolar**.

A temática investigada tem conexão direta com minha infância, onde o brincar acontecia ao ar livre. As lembranças do tempo são espécies de abraços. Ou quem sabe... poderia dizer: tais recordações “abraçam minha infância”.

Cresci na Colônia Cerrito, lugar onde havia muitas árvores, um grande quintal, um arroio do lado de casa e o asfalto era algo que eu via quando ia para a cidade de Pelotas. Assim, as brincadeiras naquela época eram aprendidas com as pessoas da comunidade (pais, avós, tios etc.) e algumas delas envolviam a confecção do próprio brinquedo. Brincávamos de “pular corda”, “caçador”, “pega pega”, “abelhas”, “o lobo está atrás da montanha”, “cantigas de roda”, “escravos de jó”, “subir em árvores”, “cabra cega”, “esconder” “água e gelo” “pião” e “casinha”.

Tais experiências fazem parte da minha história de vida, mas cada geração tem suas especificidades. Uma vez que as experiências são diferentes das que eu tive, cada criança terá o seu processo de desenvolvimento com histórias de vida singulares, como lembra Larossa (2002, p. 21) “[...] **a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca**”

Partindo dos ensinamentos de Larossa, posso dizer: o que me tocou e me aconteceu foi devido às condições e as possibilidades do contexto onde vivi a minha infância.

Atualmente as crianças têm diversas experiências, entre elas destacamos a inserção das tecnologias digitais, presentes diariamente em suas vidas, como meio de entretenimento e de educação formal escolar (introduzida na rede escolar, em março de 2019, devido a necessidade de distanciamento social, para evitar o contágio com o Corona Vírus).

A Pandemia Covid19 alternou os hábitos cotidianos de milhares de pessoas no Planeta Terra. Entre as mudanças significativas destacamos o Ensino Remoto que acontece intermediado pelas Tecnologias Digitais, especificamente a Internet – disseminadora e propagadora de informações.

Sobre tal quesito educativo, ressalta Larrosa “[...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência” (LARROSA 2002, p. 21). Não é novidade para nenhuma pessoa a presença da aceleração (somos expostos a milhares de informações); com isso, as pessoas, muitas vezes, não dispõem de tempo livre.

Muitas coisas se passam e poucas pessoas delas são tocadas; há uma sobreposição de informações e não conseguimos processar todas elas na velocidade com que chegam até nós.

Em minha infância eu brincava com outras crianças e primos que vinham na época do Natal ou nas férias de verão; fazíamos as nossas casinhas, subíamos o arroio e brincávamos. Tudo era uma aventura na nossa vida. Lembro que quando vinham os meus primos de Pelotas, muitas vezes, sentávamos para conversar junto a minha avó que morava conosco e também a avó deles que eram irmãs e nos contavam como tinha sido a infância delas, as suas brincadeiras preferidas, os brinquedos que tinham naquela época e como foi a sua infância. Assim como escreve Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Diante disso, o problema a ser discutido neste trabalho tem como base investigar o lugar onde as crianças costumam brincar, com quem elas brincam e quais as brincadeiras preferidas.

Para Vygotsky (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir.

Em diferentes sociedades e culturas, a relação jogo-educação vai assumindo contornos diferenciados, conforme a concepção que se tem de criança e de infância, de jogos e de educação. Os significados de tais contornos muitas vezes aparecem carregados de ideologias e contradições que vão implicar em diferentes maneiras de entender e explicar a relação criança, jogos e educação.

Ainda de acordo com Huizinga (2008), os jogos fazem parte da vida da criança, para a qual não há distinção entre realidade e fantasia e, ao apresentar o lúdico, torna-se a gênese do pensamento humano e da descoberta de transformação do mundo. Independentemente da época, cultura ou classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem (HUIZINGA, 2008, pág. 3).

6.4 Apresentação e análise do grupo

Neste tópico, serão apresentados os resultados das análises realizadas nesta pesquisa. A forma como foi produzido esse material consistiu em observações detalhadas de atitudes e aprendizagens das crianças em interação com as brincadeiras ainda em sala de aula e como estas foram conduzidas a partir do início da modalidade de Ensino Remoto.

A turma investigada é constituída por vinte crianças, sendo nove meninos e onze meninas na faixa etária de quatro a seis anos.

As observações e a coleta dos comentários das crianças aconteceram entre fevereiro de 2020 a dezembro de 2020.

O questionário foi enviado aos responsáveis em dezembro de 2020 e obtivemos 100% de participação dos pais.

6.5 Resultados obtidos através do questionário enviado aos familiares

Os questionamentos enviados aos familiares das crianças foram analisados um a um, agrupando as respostas e as aproximando por similaridades e divergências.

O Primeiro questionamento analisado foi **“Conta as tuas Brincadeiras preferidas em casa ou na escola?”**

Foram referidas as brincadeiras de: esconde-esconde, ovo podre, pega-pega, brincar de fazer comida, casinha, carrinhos, desenhar, pintar e recortar, jogar no campo, fazer casinhas de capoeira³, futebol, corrida, brincar de colégio, brincar de bons circunvizinhos, às residências das famílias, jogar bola, dançar, cantar, andar de bicicleta e brincar na areia.

Por outro lado, no ambiente escolar, as crianças preferiam: jogos com pecinhas para inventar objetos, massinha de modelar, quebra-cabeças, carrinhos, escorregador, pega-pega, brincar no balanço, futebol.

Observamos, no espaço escolar, que as brincadeiras oportunizaram às crianças a aprendizagem de dividir, manifestaram atos de gentilezas, bem como manifestar suas frustrações quando não conseguiam finalizar seus projetos de criação. As ações das crianças revelam suas aprendizagens, bem como suas habilidades de interação com os colegas. Tais ações indicam alterações em seus modos de agir.

Por isso, a brincadeira favorece o convívio social e conduz às crianças a apurar suas percepções quando inseridas em grupos de convivência.

Quanto mais a criança brinca, melhor será a ampliação de sua capacidade de imaginação e criação. Ao brincar, a criança estimula sua habilidade de raciocínio, seja sobrepondo blocos, para encaixá-los, ou construindo edifícios ou casas, por exemplo.

Outro exemplo, ao desenvolver a habilidade de vestir uma roupa em uma boneca, a criança escolhe qual a sua preferência, desenvolve a percepção, bem como a tomada de decisões;

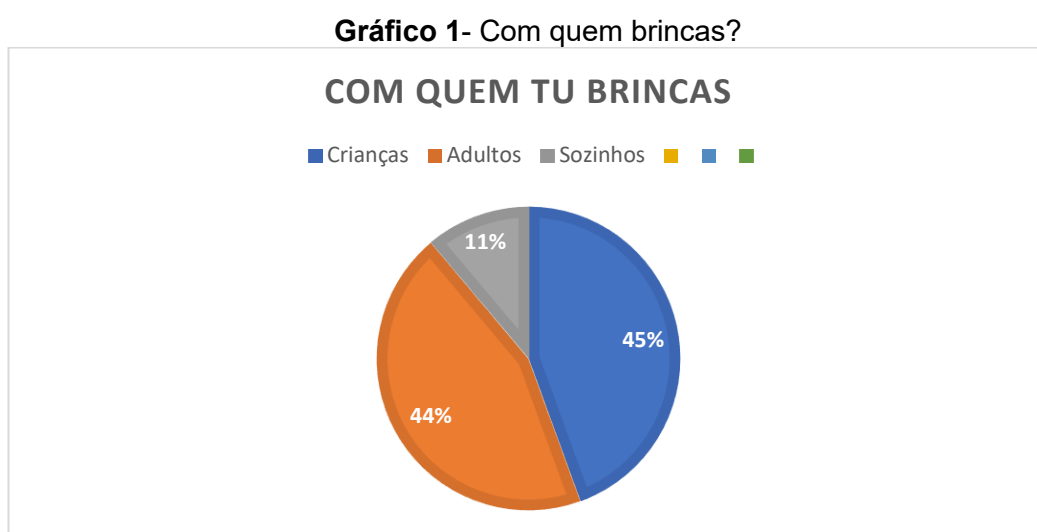
Ao manusear diferentes brinquedos acontece o desenvolvimento da percepção sensorial, dos formatos e texturas, cores, sons etc.

³ Plantas secundárias que nascem onde não tem plantações.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998c, p. 27):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A próxima questão pergunta **“Com quem tu brincas?”**, como vemos no quadro a seguir:



Fonte: Autora

Analisando os dados acima podemos verificar que, das 20 famílias entrevistadas, 12 responderam que as crianças brincam com seus pais, seis destas famílias responderam que as crianças brincam com irmãos e três costumam brincar sozinhas ou com seus animais de estimação.

Como a maioria dos pais é de agricultores, alguns relatam ir junto para a lavoura com os pais, mantendo assim bastante proximidade com os pais, enquanto outros ficam em casa enquanto os pais estão na lavoura, aos cuidados de avós, e brincam com seus irmãos.

Podemos ver que, segundo Corsaro (2011), as crianças produzem juntas culturas de pares, numa ação coletiva e complexa, contribuindo para a cultura de criança e dos adultos com os quais convivem e para uma sociedade mais ampla. Nesse sentido:

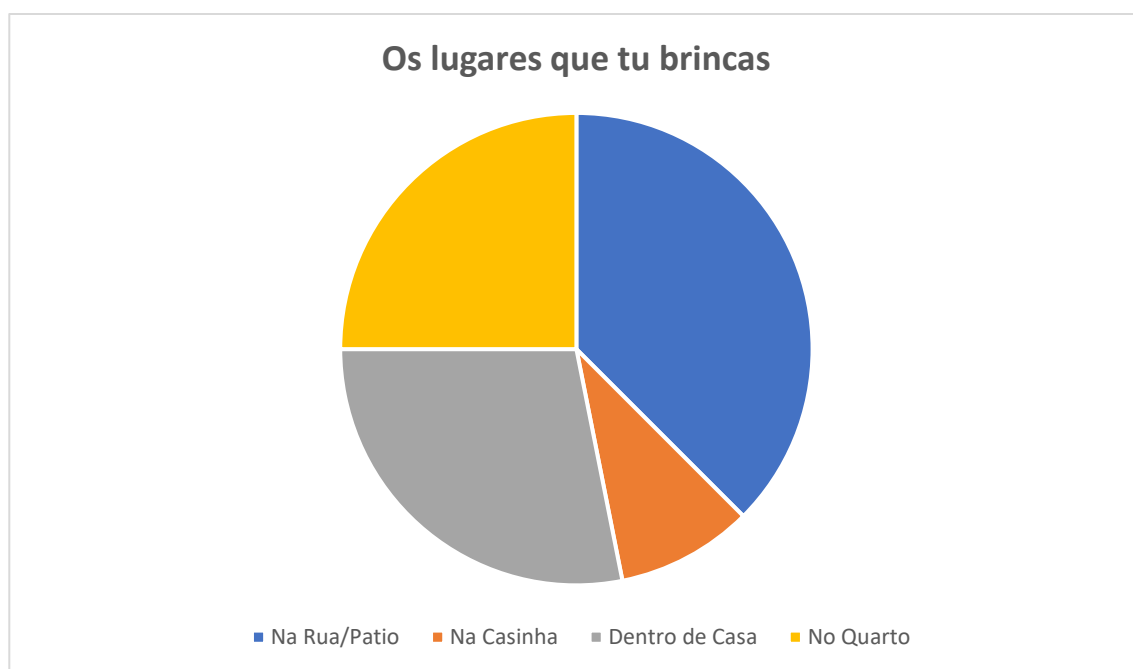
Uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades” (BORBA, 2007, p. 35-36).

A brincadeira em grupo e com outras crianças favorece princípios como cooperação, liderança e competição. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções.

A próxima questão pergunta “**Conta pra nós os lugares que tu brincas?**”

As respostas dadas pelas crianças foram: dentro de casa, no meu quarto, no paiol de fumo, na minha casinha de madeira, na lavoura junto com a família, no pátio da minha casa, na rua.

Gráfico 2 - Lugar que brincas



Fonte: Autora

Como podemos observar, grande número das famílias respondeu que as crianças preferem brincar no pátio e na rua, assim podem correr, brincar com areia. Brincar na rua, no pátio, estimula a criatividade: os brinquedos são criados e

reinventados a partir de recursos encontrados durante a brincadeira: o galho que vira espada, a folha que vira um barquinho, a areia que vira estrada para o carrinho passar.

Algumas famílias responderam que as crianças preferem brincar no quarto e no pátio. Seguem algumas das respostas que representaremos por números:

Pais da Criança 1:

Prefere brincar no pátio, dentro de casa e no galpão de fumo.

Pais da Criança 2:

Brinca dentro de casa e no pátio.

Pais da Criança 3:

Brinca na rua e dentro de casa.

Pais da Criança 4:

No pátio da nossa casa.

Pais da Criança 5:

Na casa e na casinha de brinquedo.

Pais da Criança 6:

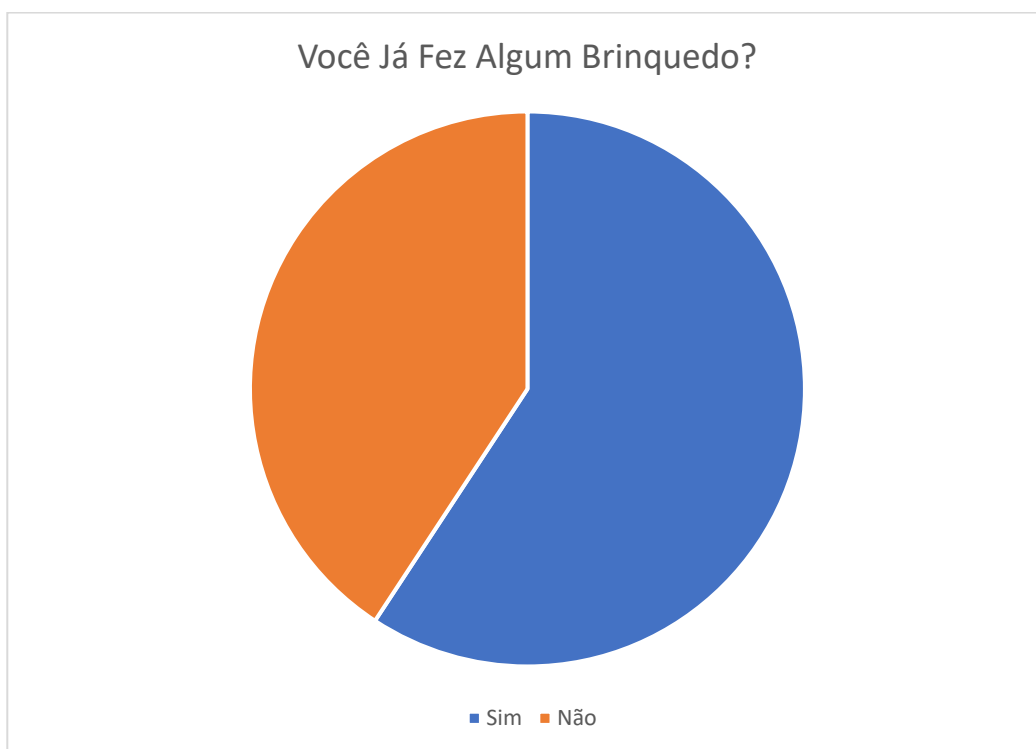
A criança prefere brincar na sala e no pátio da minha casa.

Outras seis famílias das crianças responderam que elas preferem brincar no pátio de casa e nove crianças preferem brincar dentro de suas casas em diversos cômodos.

Na atividade do brincar, as crianças assumem papéis, imitam situações e desenvolvem habilidades ampliando as suas capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas para interagir no mundo. Isso quer dizer que, ao brincar, elas criam, imaginam, interagem, interpretam e se expressam e, nessas relações multifacetadas, imprimem o mundo em si, ao mesmo tempo em que se imprimem no mundo. Assim, ao brincar, as crianças interferem na realidade, modificando-a, e esse é um processo criativo (VYGOTSKY, 2007).

A última questão analisada é **“Você já fez algum brinquedo? Quem te ajudou?”**

As respostas foram um carrinho, boneca de pano, bodoque, bola com sacolas, chocalho, cavalinho, bola com sacos de ração.

Gráfico 3 - Já fez algum brinquedo?

Fonte: Autora

Das 20 famílias entrevistadas, quatro famílias responderam não ter feito brinquedos com seus filhos, 16 famílias responderam que fizeram brinquedos com as crianças, sendo estes carrinhos de madeira, carrinho de rolimã (*rullvoga*⁴), cavalinho, bola com sacos, chocalho, bonecas de pano; uma mãe relatou que o tempo para fazer bonecas e costurar roupinhas de bonecas se dá em dias de chuva, pois com o tempo de chuva não conseguem trabalhar na lavoura e conseguem tempo para outras atividades.

Após realizar esse estudo, verifiquei que o tempo dedicado para as crianças brincarem na rua, com suas famílias, segue sendo preservado e aproveitado.

Por último, solicitamos às crianças que enviassem desenhos de suas brincadeiras favoritas.

⁴ Termo em pomerano para carrinho de rolimã.



Figura 14 - Brincadeiras Pega-Pega e Futebol
Fonte: Acervo Pessoal



Figura 15 - Brincar com Cachorrinho e Brincar de Boneca
Fonte: Acervo Pessoal



Figura 16 - Brincadeiras de Boneca
Fonte: Acervo Pessoal

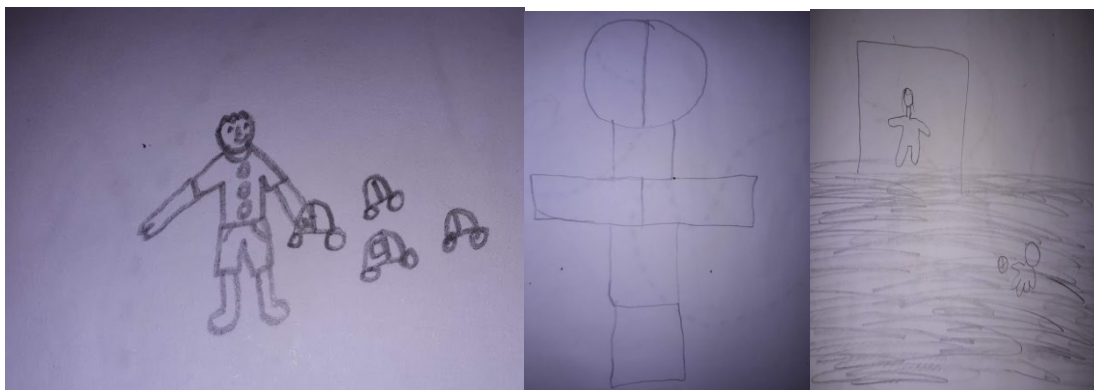


Figura 17 - Brincar com Carinhos, Amarelinha e Futebol
Fonte: Acervo Pessoal

Considerações Finais

A relevância do brincar como meio de aprendizagem, na Educação Infantil, objeto deste estudo, foi investigado com vinte crianças entre quatro e seis anos, alunos de uma escola rural do município de Pelotas, RS, Brasil.

As crianças fazem parte de um grupo social descendente de Pomeranos e Quilombolas, agricultores, residentes no entorno da escola, na zona rural.

A temática investigada tem conexão direta com minha infância, onde o brincar acontecia ao ar livre. As lembranças do tempo são espécies de abraços, ou como mencionei anteriormente: tais recordações **“abraçam minha infância”**.

Vygotsky (2014) destaca que o brinquedo fornece ampla estrutura para as mudanças das necessidades e da consciência que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escola

Segundo Corsaro (2011), uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. "Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades" (BORBA, 2007, p. 35 e 36).

Complementa Borba (2007) que "a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura" (p. 36). Nos ambientes que as crianças frequentam, elas vivenciam suas culturas e apreendem as brincadeiras. Além das influências externas ocasionadas por exemplo, pela mídia.

Corsaro (2011) define cultura de pares como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças" (p. 151).

A coleta de dados foi desenvolvida em dois momentos: presencial e on-line. A fase presencial aconteceu no espaço da sala de aula nos meses de fevereiro e março de 2020, quando registramos comentários em diário de campo e arquivamos desenhos produzidos. Por outro lado, houve observações das atividades ao ar livre no ambiente escolar (realizou-se anotações, capturas de imagens – fotografias e

vídeos). Tais ações intencionavam conhecer os espaços (lugares) onde as crianças brincam, suas escolhas e com quem.

As aulas retornaram em fevereiro de 2020, porém, em março foram suspensas devido ao início da Pandemia Covid19.

Houve uma “ruptura”, instalou-se um desafio. As atividades presenciais suspensas! Como ensinar crianças remotamente? As condições de conexão de internet, na zona rural, não são estáveis, nem todas as famílias possuem acesso por banda larga. Das vinte crianças, oito famílias acessam a internet por banda larga, doze utilizam dados móveis (impossibilitando fazer download dos arquivos remetidos). Como solucionar tal impasse?

Optamos por enviar e receber as atividades impressas para as crianças realizarem em casa, através do transporte escolar, e nos comunicarmos através de um grupo do WhatsApp. Tal medida oportunizou que todos acompanhassem as conversas e orientações, pois o acesso ao WhatsApp era viável a todos os alunos.

A modalidade educativa remota, dirigida a crianças da educação infantil, necessitava ser realizada com o auxílio dos familiares, tendo em vista que as crianças não são alfabetizadas.

A segunda fase da investigação – entrevistas com familiares – foi realizada por meio de um documento impresso, o qual denominamos “entrevistas conversadas” (GIL, 2011).

Este instrumento foi enviado e devolvido, através do transporte escolar, o qual todos os familiares responderam, satisfizeram os objetivos da investigação, oportunizaram conhecer quais são as brincadeiras presentes no dia a dia das crianças, tanto no ambiente escolar bem como no convívio familiar.

O produto educacional desta dissertação contém a catalogação de todas as brincadeiras, sua descrição e possibilidades pedagógicas. Optou-se por fazer e-book e uma versão impressa que será entregue aos familiares das crianças e outro exemplar que ficará à disposição na biblioteca da escola. Os registros contidos no e-book contém uma espécie de “materialização” das lembranças dos tempos de infância, vividos pelos familiares na zona rural. São modos de brincar, os quais se mantêm vivos, transmitidos oralmente desde a chegada dos antepassados (Pomeranos e Quilombolas).

Portanto, além de servir como registro das memórias lúdicas para a comunidade, o ebook poderá ser utilizado como ferramenta pedagógica nas redes de ensino e famílias.

A curiosidade, aguçada através de minha ação docente, conduziu esta investigação, uma vez que a temática investigada tem conexão direta com minha infância, onde o brincar acontecia ao ar livre.

As observações realizadas com as crianças e as narrativas das entrevistas com os familiares, ressaltam brincadeiras e brinquedos tais como: o esconde-esconde, o ovo podre e o pega-pega, o brincar de fazer comida, casinha, carrinhos, desenhar, pintar e recortar, jogar no campo, fazer casinhas de capoeira (plantas secundárias que nascem onde não tem plantações), futebol, brincar de colégio, brincar de boneca, jogar bola, dançar, cantar, andar de bicicleta e brincar na areia. Aqui há a visibilidade das aprendizagens decorrentes do meio ambiente onde vivem os alunos, aprendidas com seus pais, avós, bisavós. Um diferencial do contexto onde residem os alunos é a possibilidade de brincar em espaços abertos (convivendo com animais, plantações, pomares). Há possibilidade de exploração do espaço de forma diferenciada da zona urbana.

Já na escola, observamos que as brincadeiras preferidas envolvem mais pessoas, provavelmente esta opção acontece porque as residências são afastadas, restringindo o convívio aos familiares. Na sala de aula, observamos a preferência de alguns brinquedos que não possuem em casa (quebra-cabeças, blocos de montar).

Ressaltamos que a experiência de viver a infância, na zona rural, possibilita desenvolver habilidades de motricidade ampla de modo diferenciado das que residem em zona urbana.

Na zona rural há espaços amplos e de fácil acesso. Os momentos lúdicos possibilitam às crianças expandir a sua criatividade; socializar-se; vivenciar experiências novas e desenvolver-se linguisticamente.

As crianças aprendem brincando, de forma divertida e criativa em diferentes ambientes, exploram novidades, "recriam" o seu mundo através da imaginação. A oportunidade de interagir com brinquedos, com o mundo em que vivem desenvolve habilidades, capacidade de reflexão e ação

Andar descalça na grama, sentir a textura diferente das folhas, construir um bolinho de areia, criar uma espada com gravetos, acompanhar as borboletas pousando nas pétalas das flores, correr atrás de uma galinha e colher uma bergamota

bem madurinha direto do pé, são experiências possíveis de serem vivenciadas na zona rural.

As possibilidades de inventar novas brincadeiras realizadas ao ar livre acontecem em conexão direta com o meio ambiente da zona rural, onde o brincar, correr, pular puderam ser explorados livremente, em tempos de Pandemia.

A Pandemia Covid19 exigiu a reclusão das pessoas nas zonas urbanas, diferente das que vivem isoladas em suas propriedades rurais, caso dos sujeitos investigados. Tais crianças mantiveram os hábitos cotidianos fora do ambiente escolar; porém, o tempo para brincar com os familiares aumentou, ocorrendo ao ar livre.

Destacamos a integração da família nas brincadeiras com seus filhos, tal característica, serve para a preservação de hábitos e costumes, próprios da cultura Pomerana e Quilombola. Assim constatamos, as brincadeiras, praticadas nessa comunidade, são transmitidas oralmente de geração em geração – ensinadas por familiares, servindo para a preservação da cultura local.

No que se refere a minha experiência como docente/investigadora, percebo que atuei como mediadora entre as crianças e o conhecimento, integrei os saberes das famílias guardados em suas memórias e experienciados com seus filhos. Ousaria dizer: houve um imenso abraço, o qual tornou possível a execução desta dissertação.

A Pandemia Covid19 instalou em mim inseguranças, dúvidas e medos. Como seguir em frente para finalizar a dissertação? Porém, veio a resposta:

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” João Guimarães Rosa.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69 a 78.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998b. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c, volume: 1 e 2.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Curriculares Nacionais para Educação Básica** / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 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, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Florianópolis: Editora Perspectiva V. 17, 1999.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. **Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio: memória, patrimônio e tradição.** Pelotas: Ed. UFPel, 2011.

CORSARO, William A. Educação Sociedade & Culturas. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-Conta” das Crianças**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância/ William A. Corsaro**; tradução: Lia Gabriel Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

Faria, A. L. G. (1999). **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.** *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 69, dez, pp. 60-91.

FRIEDMANN. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 1ª ed. São Paulo: Moderna: 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, Marinês Z. A colonização Européia não Portuguesa no Município de Pelotas. **Ensaio FEE**, Pelotas, 5(2): 47-55, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2000.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. In: _____. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 5-31

IEPSEN, Eduardo. **Jacob Rheingantz e a Colônia de São Lourenço: da desconstrução de um mito à reconstrução de uma história.** Orientador: Martin Norberto Dreher. 2008. 280f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera os arts. 62, § 7º e 87-A da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, inseridos pelo art. 1º do projeto de lei. **Diário Oficial da União**, Brasília –DF: 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

LEÓNTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vigotski, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 119-142.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Luria, A.R.; Leóntiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Projeto INRC – Doces tradicionais de Pelotas

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

THUM, C. Educação, **História e Memória**: silêncio e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael. et al. 5ª edição: Martins Fontes: São Paulo, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Vigotskii, Luria, Leontiev. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dissertação de Mestrado

Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/ RS - Brasil.

Objetivo da dissertação:

Investigar e conhecer o lugar onde as crianças que estudam na E.M.E.F Waldemar Denzer costumam brincar, com quem elas brincam e quais as brincadeiras preferidas.

Eu, _____, autorizo a prática de procedimentos metodológicos da pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Denzer, por parte da pesquisadora mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Professora Cintia Gocks, da pesquisa Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas – RS - Brasil, orientada pela professora Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto, ressaltando a isenção de quaisquer responsabilidades por parte da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Denzer. A pesquisadora realizará entrevistas como substrato à investigação, utilizando áudios, vídeos e fotos. O trabalho final será objeto de publicação como dissertação de mestrado e artigos científicos em revistas ou livros (impressos e/ou digitais).

Pelotas, ____ de _____ de 20__

Pesquisadora responsável pelo Projeto

Orientadora do Projeto

Assinatura e carimbo do responsável da Instituição

APÊNDICE B - Termo de consentimento da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dissertação de Mestrado

Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/ RS - Brasil.

Objetivo da dissertação:

Investigar e conhecer o lugar onde as crianças que estudam na E.M.E.F Waldemar Denzer costumam brincar, com quem elas brincam e quais as brincadeiras preferidas.

Nós, _____, CPF _____ e _____
_____, CPF _____,

responsáveis pelo(a) aluno(a) _____, cientes dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como da necessidade do uso das imagens e/ou depoimentos de nosso(a) filho(a), autorizamos, por meio do presente termo, a pesquisadora mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Professora Cintia Gocks, da pesquisa Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas – RS - Brasil, orientada pela professora Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto, a produzir imagens (fotos e vídeos), bem como realizar entrevistas e gravar áudios para compor o material que será utilizado no desenvolvimento da investigação e que será publicado como dissertação de mestrado, em eventos científicos, em forma de artigos, em revistas ou livros (impressos e/ou digitais). Estamos cientes de que pelo prazo de cinco (5) anos as informações da investigação poderão ser publicadas sem quaisquer ônus financeiros ou contestação.

Pelotas, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora responsável pelo Projeto

Orientadora responsável pelo Projeto

Assinatura do pai

Assinatura da mãe

APÊNDICE C - Questionário enviado para os familiares dos alunos do pré-escolar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL



Os pais deverão escrever a resposta:

1. Conta as tuas brincadeiras preferidas em casa ou na escola?
2. Com quem tu brincas?
3. Conta pra nós os lugares que tu brincas?
4. Já fez algum brinquedo? Quem te ajudou?

Desenha do seu jeito a brincadeira que mais gostas!