



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRESSA CANALLI
KASSIANA BATISTA

OS SUPORTES MATERIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NOS
CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHAPECÓ
2015

ANDRESSA CANALLI
KASSIANA BATISTA

**OS SUPORTES MATERIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NOS
CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado
com requisito para obtenção de grau de Licenciado em
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Simões Rivero

CHAPECÓ
2015

**ANDRESSA CANALLI
KASSIANA BATISTA**

**OS SUPORTES MATERIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NOS
CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Simões Rivero

Este trabalho de conclusão de curso foi deferido e aprovado pela banca em:
____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Andréa Simões Rivero
Professora Orientadora - UFFS

Prof. Dra. Solange Maria Alves
UFFS

Prof. Me. Dariane Carlesso
UFFS

OS SUPORTES MATERIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Canalli¹

Kassiana Batista²

RESUMO

O presente artigo configura-se como trabalho de conclusão de curso e tem como objetivo realizar estudos e reflexões sobre as possíveis relações entre a constituição da brincadeira e os suportes materiais disponibilizados às crianças em contextos de educação infantil. Realizou-se estudos sobre as relações entre o brincar e os suportes materiais, procurou-se compreender o que as crianças do Maternal I evidenciaram sobre a relação entre a constituição da brincadeira e os suportes materiais disponibilizados, e também refletir sobre a importância da organização de materiais, tempos e espaços destinados ao brincar nas instituições de educação infantil. O estudo originou-se da experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, realizado em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Chapecó (SC), com um grupo de crianças do Maternal I integral, composto por doze meninas e doze meninos, com idades entre dois e três anos. O trabalho ressalta, a partir dos estudos realizados, a importância e a responsabilidade dos contextos de educação infantil em relação à concretização da aprendizagem social do brincar, assim como o papel decisivo dos professores em planejar situações pedagógicas que propiciem a brincadeira. Destaca também a necessidade de ampliar e organizar espaços, disponibilizar suportes materiais diversos e de assegurar tempo para que o brincar, entre outras experiências, oportunize às crianças desenvolver-se integralmente, de modo rico, significativo e complexo.

Palavras-Chave: *educação infantil, brincadeira, espaços, professor.*

ABSTRACT

This article appears as course completion assignment and have in order to conduct studies and reflections on the possible relationships between the constitution of play and material supports available to children in childhood education settings. Studies on the relationship between play and material supports were conducted, understanding what the Maternal I's children showed about the relationship between playing and the available material support and also reflect about the importance of organizing materials, breaks and spaces intended for play in childhood education institutions. The study is originated from the

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia, pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: andressacanalli2010@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia, pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: kassi-batistaa@hotmail.com

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Licenciatura em Pedagogia course of Universidade Federal da Fronteira Sul, held in a public institution of childhood education in the city of Chapecó (SC), with a group of children from Maternal I full-time, composed by twelve girls and twelve boys, with ages between two and three years old. The paper points out, from the studies, the importance and the responsibility of child-rearing contexts in relation to the achievement of the social learning of the play, as well as the crucial role of teachers in planning pedagogical situations that provides playing. It also highlights the need to expand and organize spaces, providing various material supports and ensuring time for play, among other experiences, providing opportunities for children to fully develop themselves, in a rich, meaningful and complex manner.

Keywords: *early childhood education, play, space, teacher.*

1 A Universidade, o Curso de Pedagogia e a Educação Infantil

O primeiro contato com a Universidade ocorreu no ano de 2011, e provocou-nos um sentimento de medo, mas ao mesmo tempo significou a realização de um sonho. Ao ingressarmos no Curso de Pedagogia iniciamos um processo de concretização de vários desejos e intenções relacionados à vida profissional, marcado por barreiras e desafios.

No processo de formação passamos a estudar e compreender a Educação nacional, sua finalidade e princípios, expressos na LDB de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

No decorrer da formação no Curso de Pedagogia, a Educação Infantil foi a área que mais chamou a nossa atenção, despertando o interesse por investigarmos a educação das crianças de 0 a 5 anos e a importância da brincadeira, com vistas à constituição da criança como sujeito público de direitos, conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI, 2009)

Na última década do século XX, houve um grande avanço no olhar para a criança em nossa sociedade e significativas discussões relacionadas à definição de direitos para as crianças. “Com a promulgação da Constituição Federal, de leis e o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se, pela primeira vez em nossa história, a estarem, na letra da lei e no espírito da mesma, assegurados direitos para a infância” (LEITE FILHO 2005, p. 2). Desse modo, no período de 1988 a 2001, a concepção de criança e educação infantil no Brasil, muda de maneira significativa, ao menos no plano legal.

A Constituição Federal de 1988, afirma em seu artigo 208, que a educação ‘infantil’ é direito de todos e dever do estado e seu inciso quarto destaca como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Assim a “educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser um direito da criança e uma opção da família.” (LEITE FILHO 2005, p. 2).

Desse modo, a Educação Infantil foi estabelecida como direito muito recentemente, sendo consequência da luta de vários movimentos sociais. Alguns anos depois, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), e discussões intensas na área, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), visando também assegurar às crianças pequenas no campo educativo-pedagógico, a legislação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Assim, em 17 de dezembro de 1998, a conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica, professora Regina Alcântara de Assis, relata e aprova o parecer número 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O parecer faz referência à evolução dos direitos da criança através dos séculos, conforme destaca Leite Filho (2001, p. 43):

Se por um lado a criança foi considerada como “bibelô”, “bichinho de estimação” ou “adulto em miniatura”, o que pode ter permitido encargos e abusos como os de negligência, o trabalho precoce e a exploração sexual, por outro lado, a ausência de uma definição de criança cidadã trouxe, sem dúvida, como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades do estado e da sociedade civil.

Assim, o parecer recomenda e apoia:

Uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 e 6 anos, ainda não está definida no Brasil. (p.1) E considera as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas. [ao afirmar que] Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de política públicas. (p.1) (LEITE FILHO, 2005, p. 5,6)

Assim, em 1999 foram publicadas as DCNEI, que “além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.” (LEITE FILHO, 2005, p.6).

Dez anos depois, em 2009 foi aprovada uma segunda versão das DCNEI, publicadas pelo MEC em 2010. As novas DCNEI reafirmam que:

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período

diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEI, 2010, p. 12).

Apesar dos avanços conquistados no plano do ordenamento legal, educadores, pesquisadores, governantes e em especial professores, precisam ser vigilantes e lutar para assegurar as conquistas já alcançadas “no papel”, mas que não se concretizaram na realidade. Pois, “as crianças pequenas dependem dos adultos para lutarem e assegurarem seus direitos” (LEITE FILHO, 2005, p. 7)

Assim, conforme expõe o autor, é fundamental que os educadores tenham conhecimento da trajetória de lutas e conquistas da educação infantil que se concretizaram em leis, colocando as crianças no patamar de sujeito de direitos, isto é, como cidadãs.

Nessa direção, as DCNEI definem 3 princípios, os quais precisam ser respeitados para a efetivação da educação infantil, são eles:

- ✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 18).

E que visão de criança sustenta essa compreensão de Educação Infantil e seus princípios? Conforme afirmação contida no documento, a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).

Nesse sentido, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisarão prever condições para o trabalho coletivo e para a estruturação de tempo, espaço e materiais visando assegurar:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (DCNEI, 2010, p. 21).

De acordo com as DCNEI o currículo da educação infantil é concebido como “Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (DCNEI, 2009). Assim, segundo Oliveira (2013) a criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens” (OLIVEIRA 2013, p.6). A partir dessa concepção de currículo a autora ressalta que é necessário considerar “as formas características de as crianças se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores”:

Elas têm direito de se apropriar dos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, mas as práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças a esse legado precisam ser sensíveis e levar em conta as suas curiosidades, interesses e desejos. Além disso, ao referir-se à práticas, é evidente que estão sendo consideradas as formas características de as crianças se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores. Apesar de acontecerem mudanças ao longo destes anos iniciais, em alguma medida as práticas cotidianas têm papel relevante nessa apropriação. As aprendizagens das crianças propiciadas por estas experiências oferecidas pelo currículo devem contribuir para “promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, retomando o objetivo da Educação Infantil proposto desde a LDB. Portanto, trata-se de experiências que contemplem não apenas o aspecto cognitivo das crianças (como algumas instituições supostamente de qualidade ainda insistem), mas que contribuam positivamente para o seu desenvolvimento físico, afetivo e social. (OLIVEIRA, 2013, p. 13)

E as práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular devem ter como *eixos a interação e a brincadeira, e garantir experiências que:* promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; possibilitem o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem em contextos significativos relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas, para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos

culturais; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento da criança em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas, cinema, teatro, literatura; promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade; propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilite a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEI, 2010, p. 26).

Em vários documentos publicados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a brincadeira é definida como:

[...] uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 11)

Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre a importância do brincar para as crianças e, conseqüentemente, nas instituições de educação infantil. Na continuidade do texto procuraremos explicar como a temática da brincadeira tornou-se o foco de nossos estudos e reflexões de nosso TCC.

2 O Estágio em Educação Infantil e o TCC: a escolha de nosso tema de estudo

Ao longo do Curso, à medida que os semestres avançavam, nos deparamos com três estágios curriculares, nas áreas de: Gestão Escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O estágio em Educação Infantil despertou-nos um maior interesse em relação à atuação docente e em função de já termos trabalhado como estagiárias na Rede Municipal de Educação de Chapecó, contribuiu para uma ampliação de nossos conhecimentos sobre a docência nesse nível educacional, ao provocar reflexões sobre as crianças e seus modos concretos de brincar, de expressar-se, de pensar, de imaginar, de movimentar-se, de apropriar-se dos conhecimentos e repertórios culturais, entre outros aspectos de sua constituição social.

Assim, o tema de nosso TCC foi escolhido a partir de reflexões decorrentes do processo realizado ao longo do estágio em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) da Rede de Educação de Chapecó- SC, que enfatizou as relações entre teoria e prática, tanto no período de *observação participativa* como no *de atuação docente*, no âmbito do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, na sétima fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó – SC, no ano de 2014.

Então, as experiências vivenciadas e as reflexões sobre as interações das crianças na brincadeira, ocorridas durante o período do estágio supervisionado, levaram-nos a definir como objeto de pesquisa do TCC *a relação entre a constituição da brincadeira e os suportes materiais disponibilizados às crianças*, com intuito de ampliar nossos conhecimentos sobre o assunto e contribuir para melhorias no processo de educação e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, o objetivo geral de nosso TCC, é o de estudar e refletir sobre as possíveis relações entre *a constituição da brincadeira e os suportes materiais disponibilizados às crianças*.

E como objetivos específicos destacamos os seguintes:

- realizar estudos sobre as relações entre o brincar e os suportes materiais;
- procurar compreender o que as crianças do Maternal I evidenciaram sobre a relação entre a constituição da brincadeira e os suportes materiais disponibilizados;
- refletir sobre a importância da organização de materiais, tempos e espaços destinados ao brincar nas instituições de educação infantil.

3 A organização do cotidiano do grupo de crianças do Maternal I no CEIM

O primeiro contato com o grupo do Maternal I ocorreu na primeira etapa de nossa inserção no campo de estágio, denominado de observação participativa. Neste primeiro momento, acompanhamos o grupo durante quatro manhãs, a fim de estabelecer aproximações às crianças e profissionais, conhecer a proposta pedagógica e a organização dos tempos e espaços, entre outros aspectos.

O grupo do Maternal I frequentava o CEIM em período integral, sendo composto por doze meninas e doze meninos, com idades entre dois e três anos.

As crianças tinham aulas³ com diferentes profissionais, entre eles estavam a professora regente⁴, formada em Pedagogia e efetiva na rede pública há aproximadamente vinte e dois anos; 1 professora de Educação Física com curso de graduação na área; 1 professora de Linguagens formada em Pedagogia, e outro de Informática. Os professores eram auxiliados por 2 agentes educativas⁵, sendo que uma delas cursava o segundo semestre de Pedagogia e a outra cursava o Ensino Médio.

Durante o período em que a turma permanecia no CEIM, seguiam uma rotina que se iniciava às 7 horas da manhã, quando uma das agentes educativas recebia as crianças com alguns brinquedos. Às 8 horas a professora regente chegava, e logo encaminhava as crianças para o refeitório, onde era servido o café da manhã. Após a refeição as crianças retornavam à sala, respondiam à chamada e iniciavam a escovação dos dentes, em seguida eram realizadas atividades relacionadas aos projetos de cada professor. Às 11 horas aproximadamente, as crianças eram organizadas para o almoço, e na sequência faziam a higienização e o descanso. Ao longo da manhã os professores citados revezavam-se no atendimento às crianças, enquanto uma das agentes educativas acompanhava permanentemente a turma.

A maior parte das atividades propostas pela professora regente eram realizadas no ambiente central da sala de referência do grupo, que dispunha de cadeiras e mesas para realização de trabalhos. Além disso, havia prateleiras com alguns brinquedos e uma televisão para assistir vídeos, como se destaca no registro fotográfico⁶ exposto a seguir. A sala do grupo possuía um banheiro destinado a meninos e meninas, que dispunha também de um trocador de fraldas, assim como uma banheira para a higienização das crianças.

Foto1: Crianças no ambiente central da sala.

³ O termo “aula” é utilizado nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó para designar o período que cada professor(a) assume o grupo e desenvolve atividades. Cada aula tem uma duração de 45 minutos.

⁴ Segundo o Projeto Político Pedagógico do CEIM a função do educador é a de “oportunizar a construção do conhecimento a partir da realidade da criança, desenvolvendo o planejamento e organização pedagógica de acordo com as especificidades da turma. Buscar o bem estar, ser solidário com a equipe, manter diálogo permanente com a família e com o grupo.” (PPP do CEIM, 2014, p. 08).

⁵ O Projeto Político Pedagógico do CEIM define que o agente educativo deve “ser responsável pelas crianças, colaborando com a educadora da sala no planejamento e organização pedagógica.” (PPP do CEIM, 2014, p. 09).

⁶ Cabe esclarecer, em relação às fotos inseridas no trabalho, que obtivemos autorizações dos familiares das crianças para apresentá-las no âmbito de estudos/atividades relacionadas à formação de professores de educação infantil. NÃO ENTENDI PORQUE ESSA PARTE FOI DESTACADA.



Fonte: das autoras - 22/05/2014.

Os brinquedos mais utilizados na sala do grupo eram organizados em diferentes prateleiras, alguns encontravam-se ao alcance das crianças, outros eram disponibilizados pelas professoras ou pela agente educativa, pois eram guardados em caixas, a exemplo dos brinquedos vinculados ao contexto doméstico como: panelinhas, bonecas, roupinhas, além de outros, como os carrinhos, animais de borracha e ferramentas, que eram organizados separadamente dos demais brinquedos.

O grupo do Maternal I também ocupava outros ambientes do CEIM, dentre eles o ginásio que era utilizado para as aulas de Educação Física; a sala de informática; os espaços externos, sendo um deles com escorrega e gangorra, e outro com brinquedos como bonecas, carrinhos, e “brinquedos de casinha”. A biblioteca era utilizada para o empréstimo de livros para as crianças maiores, e também por professores que utilizavam livros em suas propostas pedagógicas. Nesse ambiente havia uma profissional que era responsável pelo espaço e pela contação de histórias, além da organização de livros e outros materiais, entre eles fantoches e fantasias. Cada turma tinha um horário determinado para dirigir-se até a biblioteca, e esses eram momentos mágicos em que as crianças ficavam ansiosas para descobrir que história iriam ouvir. Os registros fotográficos apresentados na continuidade do texto, possibilitam a visualização de parte do espaço, e também das crianças do Maternal I durante a narração de uma história.

Foto 2: Contação de histórias na Biblioteca.

Foto 3: Fantasias e fantoches da Biblioteca.



Fonte: das autoras - 19/05/2014.



Fonte: das autoras - 19/05/2014.

Foto 4: O acervo de livros da Biblioteca.



Fonte: das autoras - 19/05/2014.

Após termos contextualizado brevemente a organização dos tempos e espaços nos quais as crianças do Maternal I circulavam e estavam inseridas, passaremos a situar algumas perspectivas teóricas que orientaram nossas reflexões.

4 A constituição da brincadeira: breves aproximações teóricas

Quando você me pergunta o que fiz na escola hoje,
E eu digo: - Eu brinquei.
Por favor, não me entenda mal,
Por que enquanto eu brinco, estou aprendendo.
Hoje eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

Anita Wadley

Entre as teorias psicológicas do início do século XX, a corrente histórico-cultural é aquela que rompe com a visão que concebe as brincadeiras como atividades naturais de satisfação de instintos infantis. Para L. S Vygotskii⁷, um de seus principais teóricos, as

⁷ O nome do autor aparece neste texto com grafias diferenciadas porque estamos reproduzindo o modo como cada publicação consultada apresentou-o.

brincadeiras, “passam a ser compreendidas como resultado da experiência direta com os adultos, com associação de novos significados através da observação e da imitação – espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças (PRADO,1999, p.2).” (RIVERO, 2011, p. 7)

Contrário à concepção de brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural, o autor afirma que a brincadeira deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, ou seja:

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexecutável naquele momento. Na primeira infância, o que costuma fazer a criança quando avista uma caleche e quer andar nela de qualquer maneira? Caso seja mimada e caprichosa, poderá exigir que a mãe a coloque na caleche, e até mesmo jogar-se na calçada, etc. Caso seja uma criança obediente, acostumada a abdicar de seus desejos, então se afastará ou a mãe poderá oferecer-lhe uma bala ou, ainda, simplesmente distraí-la com uma forte demonstração de afeto e, assim, a criança poderá abrir mão de seu desejo imediato. Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Nesse sentido, segundo Vigotsky citado por Cerisara (2002, p. 129), brincadeira e a imaginação teriam a mesma fonte, isto é, “(...) a fonte da atividade lúdica é a mesma da ação criadora, que “reside sempre na inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos.”

Assim, para o autor os processos criadores se refletem desde os primeiros anos nas brincadeiras ou no jogo, os quais são produto de um impulso criativo “entendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações”. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural define a vida humana como cultural e não como natural, assim quando brincam as crianças realizam combinações a partir de elementos da realidade, ou seja, a atividade criativa na brincadeira surge marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos. (CERISARA, 2002, p.124).

A perspectiva de Vigotski, também possibilita vermos a imitação na brincadeira como uma reelaboração criativa. Nas palavras do autor:

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Para Vygotsky, “[...] a combinação destes elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação.” (CERISARA, 2002, p.124).

A brincadeira, portanto, é considerada por essa perspectiva como uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural, pois ao brincar a criança vai abandonando o campo perceptivo imediato e vai ingressando no campo dos significados, que trazem consigo regras de comportamento implícitas, advindas dos contextos culturais. (CERISARA, 2002, p. 129)

Mais recentemente Gilles Brougère (1995, 2002), ao realizar pesquisas sobre o brincar e a brincadeira, vem contribuindo para ampliar a compreensão sobre a relação entre brincadeira e cultura na sociedade atual.

Brougère também opõe-se às concepções que não levam em conta a dimensão social da atividade humana que, segundo ele, tanto a brincadeira como outros comportamentos, não pode descartar. Para o autor brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. (BROUGÈRE, 2002, p.20)

Desse modo, de acordo com Brougère a brincadeira não é inata, pois “a criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe [...]. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro”. (BROUGÈRE, 1995. p.98)

O autor explica que o processo de *aprendizagem social da brincadeira*, se inicia a partir das relações estabelecidas entre o bebê e sua mãe e/ou outros adultos com os quais convive desde que nasce:

Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo nas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe e continuar a brincadeira. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, por exemplo nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo.

Segundo Brougère (1995), nesse processo “a criança aprende, justamente, a compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações, denominada brincadeira. Mas, há estruturas preexistentes ou características que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, (...). (BROUGÈRE, 2002, p.22)

Um outro aspecto importante para o qual o autor chama atenção é o de que tanto na introdução quanto no andamento da brincadeira“ [...] existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha.” É por isso que a brincadeira (...), surge como um espaço único de experiências para aquele que brinca. Ele pode tentar, sem medo, a confirmação do real. (...) Por causa disso, é um espaço de inovação, de criação para a criança. (BROUGÈRE, 1995:102-103)

Diante do que expusemos, é necessário compreender que *o brincar* constitui-se num dos eixos fundamentais da prática pedagógica, no entanto é preciso que ampliemos e aprofundemos a compreensão sobre a significação desta experiência para as crianças.

5 As crianças do Maternal I e a Brincadeira

Durante a primeira etapa do estágio, denominada observação participativa, realizamos as primeiras aproximações às crianças do Maternal I, e procuramos identificar seus modos de interagir, de se expressar, de brincar, entre outros aspectos, com a intenção de planejar proposições pedagógicas significativas e enriquecedoras para elas. Algumas crianças evidenciaram que o brincar estava presente entre elas:

[...] ao nos apresentarmos ao grupo começamos a conversar com as crianças e perguntamos a elas o que mais gostavam de fazer no CEIM. Algumas, estranhavam a nossa presença, outras estavam mais a vontade conosco. Ao perguntarmos o que gostavam de fazer no CEIM, nos responderam: *“Brincar é muito legal, e ir no parque também.”* Lucas, nos explica: *“Aquela casinha pode ser do lobo, ou a garagem de carro, você sabia profe?”*. (Registro de estágio – 23/04/2014).

Aos poucos fomos observando outras brincadeiras, como destacamos nos registros abaixo:

As 09h e 30min chega a professora de Linguagens com um alegre bom dia, convidando as crianças a organizarem-se no trem para ir até o parque na parte dos fundos do CEIM, esse parque conta com uma casinha de bonecas, e algumas barricas com diversos brinquedos, tais como bonecas, carrinhos, bolas, panelinhas, entre outros. Chegando ao parque as crianças escolhem seus brinquedos e iniciam a brincadeira, algumas preferem correr fazendo som de carro acelerando com o pé e fazendo movimentos com as mãos como se tivesse um volante entre elas, como Gregório que fica na calçada dando partida em seu carro. (Registro de estágio - 23/04/2014).

Foto 5: Beatriz brincando de cuidar do bebê.



Fonte: das autoras - 23/04/2014.

Deste modo, enquanto as crianças brincavam, demonstravam aspectos relacionados ao seu cotidiano, fazendo diversas combinações entre fantasia e realidade, construía e desconstruía situações, mostrando-nos o quanto a brincadeira constitui-se

numa “mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância.” (BROUGÈRE, 1995, p.99).

As observações evidenciaram as tentativas das crianças de encontrar espaços e materiais para brincar, e hoje percebemos que a aprendizagem social da brincadeira estava em pleno processo no grupo, entretanto os tempos para a estruturação da brincadeira eram curtos, os suportes materiais eram geralmente os mesmos, e não havia espaços que dessem uma certa privacidade para a concretização das brincadeiras, fazendo que fossem interrompidas e conflitos ocorressem devido à disputa por objetos.

Os registros fotográficos dão visibilidade a algumas das situações observadas:

Foto 6: Vinicius com os carrinhos.



Fonte: das autoras - 25/04/2014

Foto 7: Helen com a boneca



Fonte: das autoras - 25/04/2014.

Tendo como referencia as ideias de Agostinho (2005) a organização desses espaços deve atentar à pluralidade, oportunizar vivências heterogêneas para as crianças, respeitar suas especificidades, rompendo, portanto com a lógica da homogeneização, da uniformização, onde todos tenham que fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, rompendo com práticas vigentes no modelo escolar tradicional, ou seja, com práticas adultocêntricas.

Agostinho (2003), entende a brincadeira como lugar de grandes potencialidades, quando o adulto promove espaços propícios para ao ato de brincar:

Reitero aqui a importância de planejar e organizar o espaço da creche de forma que os meninos e meninas que ali passam o dia todo em todos os dias durante a semana, tenham o seu direito à brincadeira garantido, com muitos e diversos brinquedos e que estes estejam acessíveis, inteiros, limpos, disponibilizados de forma criativa e convidativa. É preciso observar a variedade desses brinquedos no que diz respeito ao material, cor, textura, tamanho, para que possamos pluralizar, enriquecer as interações com culturas diversas, cuidando para não valorizarmos brinquedos estereotipados que reafirmam a lógica e os discursos de um sistema consumista, preconceituoso e excludente. (p.10).

Portanto, os ambientes devem ser constantemente avaliados, planejados e organizados pelos professores, de modo a provocar e ampliar a criatividade, os aprendizados, os repertórios sociais e culturais das crianças que exploram e brincam em tais espaços.

6 A brincadeira e os suportes materiais: espaços planejados para a educação infantil.

O espaço da creche pensado como um lugar para viver a infância, abriga a novidade da qual as crianças são portadoras, suas inovações, outros jeitos, cheios de espontaneidade e desejo de liberdade.

Kátia Adair Agostinho

No período destinado à atuação docente no estágio, nossa proposta pedagógica precisou contemplar o tema indicado previamente pela professora regente, visando dar continuidade ao projeto em andamento. Dialogamos com a professora sobre seus projeto e planos de aula, e a recomendação foi a de trabalharmos com o tema “Higiene: corporal e bucal”. Ao recebermos essa orientação procuramos desenvolver propostas para a turma do Maternal I voltadas à expansão e enriquecimento de suas interações sociais, entretanto tivemos algumas dificuldades, pois percebíamos as expectativas de que desenvolvêssemos somente atividades relacionadas ao conteúdo indicado.

Sendo assim buscamos realizar proposições pedagógicas que, em alguma medida assegurassem tempo e espaço para a produção da brincadeira, proporcionando-lhes algumas experimentações nesse âmbito. Vejamos algumas dessas situações:

Ao apresentarmos às crianças uma narrativa intitulada “O Amigo Dentinho” (de autor desconhecido), as crianças conheceram a história de um dentinho que não costumava cuidar-se, por isso precisou procurar a ajuda de um dentista, que lhe apresentou a escova e a pasta e o orientou sobre cuidados com os dentinhos. (Registro de Estágio. 20/5/2014).

Foto 8: A Narrativa do “Amigo dentinho”.



Fonte: das autoras - 20/05/2014.

Ao refletirmos durante as sessões de orientação do estágio, percebemos que o nosso desafio seria o de possibilitar aprendizagens relacionadas aos cuidados das crianças consigo mesmas, as quais já estavam em processo no grupo, pois as crianças nos mostravam seus saberes nesse âmbito. Provocá-las a *brincar de cuidar* de um modo que fosse significativo para elas, talvez contribuísse para que atribuíssem novos sentidos à necessidade de *cuidar de si mesmos*, e foi o que procuramos concretizar junto ao grupo.

Na continuidade do texto apresentaremos algumas situações, selecionadas por nós, entre aquelas propostas às crianças no decorrer do estágio.

Numa determinada manhã, após contarmos a história, disponibilizamos suportes materiais diversos e incentivamos o grupo a brincar, conforme mostra o registro a seguir:

Logo após, convidamos o grupo para uma brincadeira, na qual cada um tinha um “amigo/a” (boneca) que estava com dor de dente e precisava de ajuda. Disponibilizamos para a turma diversos produtos de higiene e possibilitamos que produzissem suas brincadeiras. Durante esta proposta surgiram inúmeras ações diferenciadas, incentivadas por nós. Alguns levaram seu amigo para o dentista, trazendo outros materiais como carrinho para transportá-lo e dinheiro para passagem. Outras crianças eram as próprias dentistas que cuidavam e curavam seu amigo (Registro de Estágio. 20/5/2014).

No período de observação participativa havíamos percebido o quanto as crianças envolviam-se com músicas cujo personagem era o jacaré. Diante disso, confeccionamos um jacaré de tecido com a intenção de trabalhar o tema sugerido pela professora, pois ele seria apresentado como um novo amigo do grupo e precisaria ser cuidado pelas crianças, como relatamos abaixo:

Num primeiro momento realizamos uma conversa explicando para as crianças que quando estávamos indo para o CEIM encontramos um amigo no caminho que estava a procura de novos amigos que o cuidassem, pois fazia muito tempo que não recebia carinho. Perguntamos às crianças se elas iriam cuidar dele e se ele poderia ficar na sala. As crianças ouviram atentamente nossas perguntas e responderam que sim. Neste momento as crianças davam sinais de que aguardavam ansiosas o novo amigo. Leonardo correu até o lugar onde estavam

os colchonetes e disse: - *Profe essa pode ser a cama do amigo?! Com a chegada do jacaré as crianças o convidaram para participar das brincadeiras. Constatando que as crianças estavam animadas com a chegada do novo amigo sugerimos que em grupos pequenos pudessem tocar, acariciar e das às boas vindas a ele. O novo amigo passou a ser integrante das brincadeiras ocorridas no Maternal I, e nós procurávamos incentivá-las a brincar de cuidá-lo e de fazer sua higiene. (Registro de estágio, 20/05/2014).*

Foto 9: O amigo Jacaré.



Fonte: das autoras - 20/05/2014.

Em outro momento disponibilizamos para a turma diversas bonecas, caixas e materiais como caixa de sabonete, caixinha de pasta dental, frasco de shampoo. Nosso objetivo era o de possibilitar a brincadeira e, ao mesmo tempo, enfatizar práticas de cuidado e higiene, entretanto, as crianças fizeram vários usos dos materiais, para além do que havíamos proposto inicialmente. Ouvimos Leonardo, Daiane e Isabela conversando entre si e dizendo que o “neném” precisava de um leiteinho quente para dormir.

Brougère (1995, p.105) auxilia-nos a compreender essa e muitas outras situações:

A criança não brinca em uma ilha deserta. Ela brinca com as substancias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. (...) O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça.

Vejamos alguns registros fotográficos dessa situação:

Foto 10: Leonardo, Daiane, Isabela brincando com a boneca.



Fonte: das autoras - 22/05/2014.

Foto 11: Experimentações diversas com as bonecas.



Fonte: das autoras - 22/05/2014.

Essa situação também nos mostrou o quanto é necessário desconstruir a idéia de que os brinquedos são destinados a um gênero, como por exemplo a boneca para meninas e carrinhos para meninos, sendo importante a interação entre ambos, pois como destaca Kishimoto (2013, p.14), “meninos e meninas devem brincar com todos os tipos de brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, sem a separação de brinquedos de meninos e de meninas”, possibilitando que as crianças não fiquem limitadas à estereótipos de gênero ou sejam impedidas de explorar formas diversas de constituir-se socialmente.

No decorrer do estágio também buscamos desenvolver atividades e brincadeiras em espaços diferentes do CEIM, proporcionando experiências em espaços externos à sala. Como os dias foram chuvosos um dos espaços utilizados foi o hall de entrada.

Em alguns momentos nos distanciamos da temática indicada⁸. Uma das propostas realizadas procurou incentivar as crianças a imaginarem-se à beira de um “mar”

⁸ O objetivo desta atividade era o de trabalhar o cuidado entre as crianças, pois ao andar sobre a “ponte” uma teria que auxiliar a outra, cuidando-a para que não caísse na água.

(construído com TNT) com alguns animais marinhos, dentre eles “tubarões, peixes, polvo”. As crianças precisavam cuidar umas das outras para não cair no mar. De mãos dadas elas eram convidadas por nós a brincar de caminhar sobre a ponte e equilibrar-se para não cair. Logo após essa situação, as crianças quiseram ver, explorar e brincar com os animais que estavam no fundo do mar.

Foto 12: Andando sobre a ponte.



Fonte: das autoras - 21/05/2014.

Foto 13: Descobrimos os animais marinhos.



Fonte: das autoras - 21/05/2014.

É importante que o ambiente onde as crianças passam de 9 a 12 horas por dia seja um lugar prazeroso, que contribua para o enriquecimento da infância e isso exige que proporcionemos momentos para a exploração de diferentes espaços e materiais na instituição, de modo a possibilitar as interações, a linguagem e a imaginação, que tem na infância uma estreita vinculação com a brincadeira. (BRAGAGNOLO, RIVERO e WAGNER, 2013).

Assim, uma das principais aprendizagens que tivemos ao longo do estágio foi de que para a criança a brincadeira “[...] é um dos principais meios de expressão, que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. [E que] Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância.” (BRASIL, 2012, p. 7)

Considerações Finais

Neste artigo buscamos refletir sobre a importância da brincadeira nos contextos da educação infantil e o papel do professor em (re)organizar espaços e disponibilizar tempo para que o brincar, entre outras experiências, oportunize às crianças desenvolver-se integralmente. Entretanto, como já ressaltamos, tais reflexões foram possíveis devido ao processo ocorrido no período de estágio.

Assim, consideramos que o brincar precisa ser considerado uma das principais atividades no espaço da educação infantil, e para isso precisamos oportunizar tempos e espaços para a aprendizagem social do brincar, de modo rico, significativo e complexo.

Além disso, a brincadeira é uma das formas pelas quais as crianças expressam os modos como significam o mundo, suas curiosidades, linguagens, repertórios culturais, sentimentos, emoções, desejos... Desse modo, ao observá-las brincando podemos ter indicativos para planejar espaços e materiais para elas, assim como possibilitar que manifestem-se e participem da organização dos mesmos.

Ao brincar com uma simples “caixa de papelão” a criança pode fazer experimentações, dando forma ao objeto que pode vir a ser o sofá da casinha ou o carro do papai, fazendo combinações entre o real e a fantasia de modo a contribuir para o desenvolvimento da imaginação. Ao atuar como professores precisamos contribuir para que as crianças tenham contato com diferentes tipos de materiais e brinquedos, não só aqueles industrializados e difundidos pelas mídias, mas também aqueles objetos/brinquedos que podem ser produzidos a partir de caixas de leite recicladas, de sucatas, de elementos da natureza, assim como outros materiais que provocarão ações e significações relacionadas aos contextos sociais e culturais em que vive, como um telefone velho, uma bolsa da mamãe, colheres de pau, papéis e instrumentos de escrita, etc..

Este trabalho nos possibilitou reflexões sobre o processo que ocorre durante a brincadeira, pois percebemos o quão significativo e prazeroso é para a criança poder escolher, modificar e aprimorar sua brincadeira com um objeto/ brinquedo, porém rico em possibilidades de significados. No entanto, é preciso que tenhamos um olhar investigativo e investigativo frente ao brincar de nossas crianças e nos permitirmos o novo, sem medo de ousar ou arriscar.

É importante destacar aqui que muitas vezes esses momentos de brincadeira que consideramos importante para as crianças, não são desenvolvidos devido à precariedade dos espaços e materiais que estão a disposição das crianças e do professor. Muitas vezes para prover um ambiente diferente para as crianças o profissional precisa arcar com as despesas da compra de materiais que serão utilizados na realização de uma determinada atividade. Faz-se necessário pensar que é indispensável um maior investimento nos espaços físicos e acervos de brinquedos e demais materiais das instituições de educação infantil, assim como melhorias das condições salariais e de trabalho dos profissionais. No entanto, embora ainda tenhamos muito a conquistar, é fundamental que as instituições de

educação infantil e professores proporcionem às crianças as melhores condições possíveis e possibilidades para a ampliação de seus repertórios culturais e lúdicos.

Percebe-se que os professores ainda manifestam receio em trabalhar e/ou apresentar o que é novo, instigante, provocador de múltiplas aprendizagens como o brincar aqui discutido. Sabemos que cabe a nós a abertura de novas possibilidades e olhares para a brincadeira, de modo a atender às necessidades de nossas crianças e proporcionar a elas ricas e intensas descobertas no cotidiano das instituições de educação infantil. Enfim, pensar nisso é pensar em uma docência comprometida com uma das atividades mais importantes para as crianças - a brincadeira!!

Referencias

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Que lugar é este? In: _____ . O espaço da creche: que lugar é este.** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, capítulo IV, PP. 74-147.

AGOSTINHO, Kátia A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança. In: FILHO, A. **Criança pede respeito.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Constituição, **1988**. Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 248. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

BRASIL/MEC/SEB. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica.** Brasília:MEC/SEB. 2012.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil.** 36ª Reunião nacional da ANPEd. Goiânia, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 97-110.

BROUGÈRE, Gilles. **O brincar e suas teorias: A criança e a cultura lúdica.** /organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3 edição. Brasília, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **O brincar e suas teorias: De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!.** /organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SIQUEIRA, Idméa Semeghini; GOBBI, Marcia Aparecida. **TV escola: Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola.** Salto para o futuro, 2013.

LEITE FILHO, Aristeo. **Rumos da Educação Infantil no Brasil.** Teias: Rio de Janeiro, ano6, n 11-12, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Novas diretrizes para a educação infantil: O currículo para a educação infantil: Que direção tomar?** Salto para o Futuro, Ano XXIII- Boletim 9, 2013.

Projeto Político Pedagógico. **CEIM BB Criança**, 2014.

RIVERO, Andréa Simões. **A brincadeira das crianças na formação de professoras de educação infantil.** Zero-a-seis, Florianópolis, v. 23, p. 01-12, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, UFRJ, Rio de Janeiro, n. 8. p. 23-36 2008. Trad. Zoia Prestes.

VECA, Alberto; SARTI, Alessandro; BRANZI, Andrea; PETRILLO, Antonio; RINALDI, Carla; BRUNER, Jerome; SUSANI, Marco; ICARO, Paolo; VECCHI, Veia. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.