



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

DANIELE BERNARDI
FABÍULA CHRISTINA DILL

CRIANÇAS PEQUENAS, O PROCESSO DE INICIAÇÃO À BRINCADEIRA.
AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BERÇÁRIO II

CHAPECÓ
2015

DANIELE BERNARDI
FABÍULA CHRISTINA DILL

CRIANÇAS PEQUENAS, O PROCESSO DE INICIAÇÃO À BRINCADEIRA.
AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BERÇÁRIO II

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. Andrea Simões Rivero

CHAPECÓ
2015

DANIELE BERNARDI

FABÍULA C. DILL

CRIANÇAS PEQUENAS, O PROCESSO DE INICIAÇÃO À BRINCADEIRA.

AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BERÇÁRIO II

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. Andrea Simões Rivero

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

BANCA EXAMINADORA

Profª. Ms. Letícia R. Lyra

Profª. Dra. Neide Moura

Prof. Dra. Andrea Simões Rivero

CRIANÇAS PEQUENAS, O PROCESSO DE INICIAÇÃO À BRINCADEIRA. AS RELAÇÕES SOCIAIS NO BERÇÁRIO II

Daniele Bernardi*
Fabíula Christina Dill**

Resumo

Neste trabalho são apresentadas algumas reflexões a respeito do processo de iniciação ao brincar, oriundas da experiência de estágio realizada junto a um grupo do Berçário II, durante o primeiro semestre de 2014, em uma instituição de educação infantil pública pertencente à rede municipal de educação de Chapecó, estado de Santa Catarina. Para esse estudo elencou-se como objetivo geral compreender como se configuram as relações sociais das crianças pequenas no berçário partindo da experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil. Para aprofundar a reflexão sobre o que foi proposto definiu-se os seguintes objetivos específicos que nortearam este estudo: identificar nos registros, situações nas quais estão presentes aspectos da brincadeira de faz-de-conta; analisar a relação entre a organização dos espaços e materiais e a ampliação das relações sociais entre as crianças pequenas no contexto do Berçário, e também sobre o papel do professor nesse processo; refletir sobre as relações sociais existentes no Berçário e sobre as suas contribuições para a constituição das crianças pequenas como sujeitos sociais ativos. As contribuições teóricas de alguns autores importantes como Vigostki, Brougère, entre outros, fundamentaram as análises realizadas. Pode-se afirmar que a aprendizagem social do brincar se faz presente no espaço do berçário. Cabe ao professor proporcionar o tempo e o espaço para que a brincadeira se constitua e se consolide entre as crianças. É fundamental que discussões e reflexões direcionadas à Educação Infantil sejam realizadas para que se proporcione às crianças contextos e ações que favoreçam a ampliação de seus processos criativos e imaginários, bem como a aprendizagem de múltiplas linguagens, desta forma será possível o desenvolvimento e constituição das crianças pequenas como sujeitos históricos e sociais, cujos direitos sejam respeitados e assegurados.

Palavras-chave: Brincar; Relações Sociais no Berçário; Espaços; Suportes Materiais.

Abstract

This work presents some reflections on the initiation process to play arising from the internship experience conducted with a group of Nursery II, during the first half of 2014, in a public kindergarten institution belonging to the municipal education Chapecó, State of Santa Catarina. For this study it has listed as a general objective to understand how to configure social relations of young children in the nursery starting the internship experience supervised in kindergarten. To delve deeper into what was proposed was defined the following specific objectives that guided this study: identify the records, situations which are present aspects of the game of make-believe; analyze the relationship between the organization of spaces and materials and the expansion of social relationships among young children in the context of Nursery, and also about the teacher's role in this process; reflect on the existing social relations in the nursery and on their contributions to the creation of small children as active social subjects. The theoretical contributions of some important authors like Vygostki,

* Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus Chapecó-SC) dani_bernarditche@hotmail.com

** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus Chapecó-SC) fabiulac.dill@gmail.com

Brougère, among others, substantiate the analysis performed. It can be argued that social learning of play is present in the nursery space. The teacher has to provide time and space for that play to constitute and consolidate among children. It is essential that discussions and reflections aimed at Childhood Education are carried out so that it provides to children contexts and actions that favor the expansion of their creative and imaginative processes, as well as learning multiple languages in this way can the development and establishment of children small as historical and social subjects, whose rights are respected and guaranteed.

Keywords: Play; Social Relations in Nursery; Spaces; Brackets Materials.

1. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia: espaço de reflexão e investigação sobre a educação das crianças pequenas¹

Este estudo nasce de nossa experiência no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil, realizado no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó). A intenção é a de socializar, e, sobretudo, refletir sobre uma experiência bastante significativa em nosso processo de formação como pedagogas.

Na escolha pelo curso de Pedagogia não podíamos imaginar o quanto iríamos aprender ao longo de quatro anos e meio. Percebemos que aprender é uma das coisas mais gratificantes da vida, e compartilhar o que se aprende é melhor ainda!

O desejo de trabalhar com crianças foi um dos motivos que nos aproximou enquanto acadêmicas no curso de pedagogia na UFFS, possibilitando a realização do estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em dupla.

O estágio na formação docente resulta de um *encontro* entre diversas pessoas que possuem perspectivas, experiências e histórias diversificadas. Considerá-las durante esse percurso conduz a um “fazer junto”, que necessita também de dois lados para se constituir, a universidade e a escola (OSTETTO, 2011).

Nossa turma², então na sétima fase do curso, realizou um percurso de estágio bastante rico. Concordamos com Silva e Lima, citada por Ostetto (2011), quando afirma que o estágio

¹ Utilizamos nesta produção o termo “crianças pequenas” para nos referirmos às crianças de 0 a 3 anos, com o intuito de demarcar seus modos específicos de expressão, assim como de educação e cuidado.

² Para a realização do Estágio a turma organizou-se em grupos e atuou em vários CEIM. Nosso grupo era composto de seis acadêmicas, as quais produziram um projeto coletivo de estágio direcionado a uma das

é importante para a formação dos acadêmicos, em função de, nesse período, atribuímos novas significações às aprendizagens realizadas na academia, a partir das observações e atuações no campo de estágio.

Primeiramente, realizamos estudos no grande grupo, com a finalidade de refletir sobre a importância, dificuldades e contribuições que esse processo poderia nos apresentar. Na sequência, construímos o projeto coletivo de estágio, apresentando as concepções e princípios teórico-metodológicos que fundamentariam a ida a campo. Após a primeira inserção no campo de estágio, denominada *observação participativa*, retornamos à universidade para planejar a *atuação docente*, considerando os indícios concretos obtidos sobre o CEIM como um todo, e sobre a turma de crianças com a qual atuaríamos.

Os constantes estudos e diálogos, que permearam todo o processo, além de contribuírem para revisitarmos as bases teórico-metodológicas da área de Educação Infantil, possibilitaram a construção de relações de afinidade e respeito, que cooperaram para chegarmos mais confiantes no Centro de Educação Infantil no qual realizamos as observações e, posteriormente, a atuação docente.

Como se caracterizava nosso campo de estágio?

O Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), da rede pública de Chapecó-SC, no qual fizemos o Estágio Supervisionado, possuía aproximadamente 251 crianças matriculadas no ano de 2014, tendo capacidade para atender a vinte e cinco crianças por turma. A faixa etária das crianças matriculadas era de 04 meses a 06 anos de idade, em turmas de Berçário, Maternal e Pré-Escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014) do CEIM, a instituição priorizava o atendimento em tempo integral (matutino e vespertino), mas algumas turmas eram atendidas somente em meio período (matutino ou vespertino).

A nossa inserção no CEIM ocorreu em dois momentos, o primeiro deles foi o período de *observação participativa*, cuja finalidade era a de dar início a uma aproximação às crianças e profissionais, assim como possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica e organização daquele cotidiano institucional. Durante todo esse processo realizamos registros escritos e fotográficos³ sobre as relações sociais entre as crianças, entre as crianças e os adultos (profissionais do CEIM e nós, acadêmicas-estagiárias), e sobre suas interações com os materiais disponibilizados no ambiente. Esse material nos deu a possibilidade de refletir sobre

instituições. Para a *observação-participativa* e *atuação docente* nos organizamos em duplas, assumindo diferentes turmas de crianças (Berçário, Maternal e Pré-escolar) do campo de estágio.

³ A utilização das imagens das crianças do Berçário II foi autorizada por seus familiares no que diz respeito à estudos relacionados à formação de professores de Educação Infantil.

as relações sociais existentes no grupo, e sobre as condições em que estas ocorriam, contribuindo para a produção de um planejamento de atuação docente que procurou considerar aquelas crianças e suas condições concretas no CEIM.

No segundo momento de ida a campo, para a *atuação docente*, procuramos realizar o percurso planejado. Foi durante esse processo que percebemos o quanto, ao trabalharmos com o Berçário, o planejamento precisa ser flexível, sujeito à mudanças e adequações, que considerem, respeitem e valorizem necessidades, modos de expressão e participação, apropriações e interações das crianças do grupo.

No processo de definição das turmas, nossa escolha direcionou-se ao Berçário, pois tínhamos curiosidade de observar e conhecer mais seus modos de expressar-se e interagir, e também as ações pedagógicas realizadas com crianças pequenas, cuja faixa etária neste caso era a de 4 meses a 2 anos. Durante nossa trajetória acadêmica realizamos algumas atividades extracurriculares, que propiciaram um contato próximo com crianças pequenas. Essas atividades eram projetos de extensão e estágio não obrigatório. Tais experiências, vivenciadas por nós duas, contribuíram ainda mais para nos aproximar, além da afinidade e de objetivos em comum que já possuíamos, no sentido de desenvolver estudos sobre a infância na educação infantil.

Após finalizarmos a atuação docente, escrevemos um artigo, relatando nossas percepções e considerações sobre o Estágio no Berçário II. Para nós, esse processo foi tão significativo que tomamos a decisão de dar sequência aos estudos sobre a prática pedagógica no Berçário, nesse outro momento de nossa formação. Assim, no semestre seguinte à finalização do Estágio (oitavo semestre), iniciamos o componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I). Ao fazermos o movimento de relembrar o quanto foi significativo para a nossa formação o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, decidimos tomar nossa experiência como objeto de investigação e ampliação de estudos.

Percebemos, durante o estágio, que o Berçário é um universo social, onde os sujeitos se encontram diariamente, se comunicam, produzem e compartilham muitos sentidos e significados, o que evidencia que as crianças pequenas não podem ser caracterizadas como aquelas que apenas recebem do outro, mas sim como sujeitos ativos que se expressam nas relações (SCHMITT, 2011). Assim, é preciso compreender que as crianças pequenas são sujeitos que se expressam ativamente nessas relações, através de muitas linguagens, entre elas o gesto, o olhar, o movimento, o choro, a comunicação oral que está em processo de desenvolvimento, entre outras.

Nesse sentido, esse estudo tem como *objetivo geral* compreender como se configuram as relações sociais das crianças pequenas no Berçário, partindo de nossa experiência no Estágio Supervisionado de Educação Infantil.

Para aprofundar a reflexão definimos os seguintes *objetivos específicos*:

- Identificar nos registros, situações nas quais estão presentes aspectos da brincadeira de faz-de-conta;
- Analisar a relação entre a organização dos espaços e materiais e a ampliação das relações sociais entre as crianças pequenas no contexto do Berçário, e sobre o papel do professor nesse processo.
- Refletir sobre as relações sociais existentes no Berçário e sobre as suas contribuições para a constituição das crianças pequenas como sujeitos sociais ativos.

2. O encontro com as crianças e com as profissionais do Berçário II

O grupo do Berçário II era constituído por 21 crianças, entre oito meses e dois anos de idade, sendo quatorze meninos e sete meninas, que permaneciam no CEIM em período integral. Pela manhã, período no qual realizamos o Estágio, esse grupo de crianças possuía uma professora regente⁴ que atuava em tempo integral, realizando 30 aulas⁵ semanalmente, e duas agentes educativas⁶.

Além dessas profissionais, as crianças do grupo possuíam outras duas professoras. Uma delas era responsável pelas aulas de “Linguagens”, cuja proposta era de trabalhar com músicas, danças, brincadeiras de roda entre outras atividades, ao longo de quinze aulas semanais; e a outra se responsabilizava pelas aulas de “Educação Física”, realizadas 3 vezes por semana.

⁴O Projeto Político Pedagógico do CEIM, afirma que 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).

⁵ Cada “aula” nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó tem a duração de 45 minutos. Nesse período, cada professor (a) assume o grupo e desenvolve atividades.

⁶ Nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Chapecó, as agentes educativas são profissionais auxiliares, que atuam juntamente à professora regente. O Projeto Político Pedagógico do CEIM, afirma que a função do agente educativo consiste em “ser responsável com as crianças, colaborando com a educadora da sala no planejamento e na organização pedagógica.” (PPP do CEIM, 2014).

A estrutura da sala do Berçário II era constituída de três espaços: o espaço principal, onde as crianças permaneciam a maior parte do tempo; a sala de trocas (trocador); e o dormitório. O espaço principal possuía uma área livre no centro, e ao seu redor havia uma grande mesa, dois berços, balcões com brinquedos guardados em caixas, uma televisão fixada na parede, um cantinho com tatame, almofadas e espelhos fixados na altura das crianças. O dormitório possuía um berço para cada criança e um aparelho de som, onde eram reproduzidas músicas/cantigas de ritmo calmo para a “hora do soninho⁷”. Na sala de trocas (trocador) havia um balcão para as trocas de fraldas, chuveiro, pia e sanitário na altura das crianças.

Foto 01– Espaço principal (ângulo 1).



Fonte: das autoras dia: 23/04/2014

Foto 02 - Espaço principal (ângulo 2).



Fonte: das autoras dia: 23/04/2014

Desde a nossa chegada ao espaço do Berçário II as relações foram intensas e marcadas por grande encantamento. Inicialmente, nossa presença no ambiente provocou um estranhamento no grupo de crianças, percebemos a princípio olhares atentos e curiosos em nossa direção, mas aos poucos foi ocorrendo uma aproximação e começamos a perceber gestos, e receber toques e abraços.

No período destinado à observação participativa estávamos envolvidas em todas as situações do cotidiano das crianças, desde as atividades propostas pelas professoras da turma, quanto aquelas relacionadas aos cuidados físicos, entendendo que o cuidar/educar são dimensões indissociáveis, conforme esclarece o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela

⁷ Momento que ocorria das 11h30min as 13h00min, no qual as crianças eram encaminhadas até seus respectivos berços no dormitório da sala, para dormir.

totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (CNE/CEB, 2009, p.9)

Para estabelecer uma aproximação com as crianças trocávamos olhares, palavras, sorrisos, abraços e carinhos. Esse envolvimento com o grupo, iniciado durante o período de observação participativa, prévio ao momento de atuação docente foi muito importante, pois buscamos estabelecer relações afetivas com as crianças. Sabíamos que quanto mais às conhecêssemos, maiores seriam as nossas condições de construir uma proposta pedagógica significativa para elas. Vejamos uma situação ocorrida durante a fase de observação participativa:

Todas as crianças já tomaram café, estão limpas e trocadas. A professora senta no tatame e convida à todas para sentarem ao seu lado. Os maiores aproximam-se e sentam, os menores são levados pelas agentes educativas e colocados em bebês-conforto e num dos berços que há na sala. A professora começa a cantar canções como “A festa no Céu”. Canta um pedaço da música e começa a questionar as crianças:

_ Aonde houve uma festa? No Céééuuuuuuu, respondia ela mesma.

_ A tartaruguinha viajou para onde? Na orelha do elefante, complementava ela.

E assim por diante. As crianças permanecem sentadas, acompanhando a música cantada pela professora. Bernardo (9 meses) e Alana (1 ano) resmungam e choram durante a atividade, a professora pega Bernardo e segura-o em seu colo. Aproximo-me de Alana e a pego no colo, a mesma logo se acalma e começa a interagir comigo. Arthur (1 ano) aproxima-se e também senta em meu colo à procura de atenção. (Registro de Estágio de Fabíula Dill. 28/04/2014).

Foto 03 – Nossas interações com as crianças durante a observação participativa.



Fonte: das autoras dia: 24/04/2014

Assim, durante o processo de observação participativa, que não se caracterizou por uma observação de fatos isolados, mas sim por um envolvimento atento às relações sociais estabelecidas pelo grupo, percebemos que o grupo do Berçário II era constituído por crianças que demonstravam de diversas formas as suas singularidades, mas também o que havia de comum entre elas. Percebemos que cada criança se expressava a seu modo para chamar a atenção dos adultos, para dormir, para comer, ou seja, suas ações caracterizavam-se pelas formas singulares de expressão de um que constituía o grupo. Observamos também, ações que se assemelhavam, como as escolhas por alguns brinquedos, os choros quando estavam com sono, e também quando pediam a chupeta. Algumas das crianças expressavam-se oralmente e conseguiam alimentar-se com certa autonomia, sendo que outras se expressavam por meio dos olhares, dos gestos, dos choros e necessitavam de auxílio dos adultos para alimentar-se, movimentar-se e locomover-se.

As relações estabelecidas pelas crianças do Berçário II eram múltiplas e envolviam não só as crianças e profissionais, mas também o espaço em que se encontravam. Atividades rotineiras no Berçário II demonstravam que as profissionais precisavam realizar ações diversificadas, com diferentes grupos dentro da mesma turma. Esse espaço, portanto, constitui-se pelas diversas relações e ações pedagógicas, principalmente relacionadas ao cuidado e afetividade entre adultos e as crianças pequenas.

Ao refletir sobre trabalho pedagógico com os bebês, Tristão (2004) destaca que a docência no Berçário ainda é alvo de desvalorização e incompreensão, pois com as crianças pequenas o trabalho pedagógico frequentemente “não aparece”. Alguns profissionais da Educação Infantil e a sociedade de modo geral, ainda pensam que precisa haver produção “no papel” para que ocorra um processo educativo. No entanto, a maior parte do tempo de um berçário destina-se à atividades como trocas, alimentação, higienização e descanso, que precisam ser consideradas como ações pedagógicas, valorizando, portanto, todas as relações estabelecidas nesse espaço.

Nesse sentido, a Educação Infantil é caracterizada pela potencialidade de encontros entre crianças e profissionais, que convivem durante, “um tempo constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e pelas ações dos sujeitos que compõe esse espaço” (SCHMITT 2011, p. 18).

O ser humano passa de uma forma biológica de vida para o acolhimento em determinada cultura, a uma maneira de viver, por meio de aspectos como: a língua, toques, gestos, entre outros. Essa cultura deve ser tratada na proposta educativa do berçário. Algumas características se mostram importantes no trabalho com as crianças pequenas como o olhar, o

abraço, o ritmo corporal, o movimento e o brincar. Essas múltiplas linguagens que se encontram no ambiente do berçário, quando bem pensadas e planejadas, contribuem para a ampliação da constituição social das crianças pequenas, pois elas são competentes, curiosas, ativas, ricas em iniciativas, e interessadas pelo seu entorno. (BARBOSA, 2010).

Durante as observações no espaço do Berçário II, percebemos que as relações sociais ocorriam entre as crianças e adultos - professores/agentes educativas/e nós estagiárias - com muita frequência, mas também ocorriam de modo intenso e constante entre as próprias crianças, como evidenciamos a seguir:

Brinquedos espalhados pela sala, bonequinhos de borracha e peças grandes de lego no cantinho do tatame. As crianças estão à vontade, algumas correm e outras estão sentadas, interagindo com os objetos. Pedro (2 anos) deita-se ao chão, começa a falar baixinho e a apontar para os móveis fixados no alto da sala. Yahudy (1 ano) aproxima-se de Pedro e os meninos trocam olhares e sorrisos. Pedro continua a falar e a apontar para o alto, como se estivesse explicando e demonstrando ao amigo o que está vendo, Yahudy com o olhar fixado em Pedro continua a sorrir (Registro de Estágio de Fabíula Dill. 26/04/2014).

Durante as observações percebemos a importância de um ambiente rico em interações sociais, as quais precisam ser incentivadas em situações diversas. Cabe aos professores proporcionar situações nos diversos momentos do cotidiano (inclusive durante a troca de fraldas, a preparação para o sono, as refeições, etc), visando a promoção de aprendizagens, como conversas, brincadeiras, entre outras formas de interação que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor que propicie a confiança e a auto estima (RCNEI, 1998). Um trecho de nossos registros evidencia nossos ensaios nessa direção, durante a observação participativa:

A professora distribui livros de material mais resistente, de plástico e tecido. Logo depois, Rafael (1 ano e 9 meses) vem ao meu encontro, ele segura um livro que contém um fantoche de papagaio na capa. Coloco minha mão dentro do fantoche e faço alguns gestos pegando os dedinhos dele. Logo aproximam-se Alana (1 ano e 1 mês) e Carlos Eduardo (1 ano e 11 meses). Alana sorri, divertindo-se com a brincadeira que propus. (Registro de Estágio de Daniele Bernardi. 24/04/2014).

Com a intenção de expandir as experiências das crianças pequenas do Berçário II e, conseqüentemente, o nosso conhecimento enquanto profissionais da Educação em formação, observamos, planejamos e propusemos situações que buscavam ampliar a apropriação de significações nas relações entre os sujeitos envolvidos no espaço do Berçário, através de várias linguagens, enfatizando a brincadeira com suportes materiais dispostos no espaço.

A seguir, apresentaremos algumas de nossas propostas pedagógicas para o grupo do Berçário II, assim como as análises das mesmas a partir do referencial teórico que embasou nossa trajetória de estágio desde o início do processo.

3. O Brincar no Berçário II

Durante a realização de nosso estágio, identificamos entre as crianças do Berçário II, diversas situações relacionadas ao processo de constituição social do brincar. Ao iniciarmos o TCC, as produções teóricas de L. S. Vygotski (2008, 2009) e de Gilles Brougère (2002, 1995) entre outras, que já vinham embasando nossas práticas durante o estágio, mostraram-se fundamentais para a ampliação de nossa compreensão sobre as relações sociais das crianças no âmbito da brincadeira.

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

Nesse sentido, de acordo com Vygotski, na brincadeira não há uma fronteira entre fantasia e realidade, mas sim uma vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade, pois para o autor os processos criadores se refletem desde os primeiros anos nas brincadeiras ou jogo, os quais são produto de um impulso criativo “entendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações” (CERISARA, 2002, p.124). 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).

Gilles Brougère (1995, 2002) é outro autor que, mais recentemente, vem contribuindo para ampliar a compreensão sobre a relação entre brincadeira e cultura, a partir de pesquisas sobre o brincar e a brincadeira. De acordo com o autor não existe na criança uma brincadeira natural, “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura”. (BROUGÈRE, 1995, p.97).

A brincadeira, segundo Brougère (1995) pressupõe uma aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar. O que isso significa? Que o brincar, de acordo com o autor, não é uma dinâmica interna, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que necessita de aprendizagem. E as crianças pequenas são iniciadas na brincadeira por quem cuida delas, não necessariamente a mãe, mas a avó (ô), irmão (ã), tia (o), ou seja, com aqueles com quem elas mais convive. Assim, conforme Brougère (1995) é impreciso afirmar que uma criança pequena, de poucos dias ou semanas, brinca por iniciativa própria.

A criança é introduzida no espaço e no tempo particular do jogo à medida que entra progressivamente na brincadeira do adulto. Primeiramente ela (a criança) é o brinquedo do adulto, depois se torna um espectador ativo, e finalmente, torna-se seu real parceiro. Nessa iniciação progressiva a criança aprende “a compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações” (BROUGÈRE, 1995, p.98).

Existe assim, um processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar e quando uma criança, ainda sem saber brincar, é inserida por sua mãe ou por outros adultos e crianças do seu convívio, na brincadeira, criam-se indiscutivelmente condições essenciais para a aprendizagem do brincar por parte da criança pequena. Desse modo, como já afirmamos, inicialmente a criança é inserida no jogo mais como um brinquedo do que como uma parceira, mas aos poucos vai se tornando sujeito ativo no ato do brincar, como nas brincadeiras de esconder alguma parte do corpo (a mão ou o rosto), por exemplo. Nessas brincadeiras a criança aprende que não desaparece de verdade, que se trata de um faz de conta, e que a brincadeira não modifica a realidade já que a mão reaparece. Portanto, existem “Estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-la em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças”. (BROUGÈRE, 2002, p. 22)

Desse modo a criança aprende a reconhecer as características centrais do jogo, como o aspecto fictício, a inversão de papéis, a repetição, a necessidade de acordo entre parceiros. Essas características fazem do jogo, uma atividade cultural que supõe a aquisição de

estruturas que criança assimila de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica que lhe é apresentada.

Durante o estágio foi possível observar que a iniciação à brincadeira encontrava-se em processo de constituição no contexto do Berçário II. Vejamos duas situações que possibilitam reflexões a esse respeito:

Por volta das 8:00 a professora regente chega na sala. Quando resolvo pegar minha câmera fotográfica pra registrar alguns momentos, percebo que Gustavo (2 anos) se aproxima com um brinquedo na mão próximo ao rosto, fazendo movimentos semelhantes aos que fazemos quando fotografamos. Então digo: “está tirando foto Gustavo? Tire de mim que tiro de você!” (Registro de Estágio de Daniele Bernardi. 24/04/2014).

Foto 04: Gustavo “tirando fotos”.



Fonte: das autoras dia: 24/04/2014

Já nas fotos 5 e 6 podemos verificar que as crianças estão a reproduzir, a seu modo, o momento de dormir. Um dos meninos “faz de conta” que está dormindo, e o outro com um pedaço de tecido - disponibilizado por nós (docentes-estagiárias) no período de atuação docente – cobre o colega tentando confortá-lo para dormir. Essa situação nos mostra como as relações estabelecidas e vivenciadas pelas crianças pequenas se constituem em fontes para o processo de iniciação ao brincar.

Foto 05: Yago faz-de-conta que dorme.



Fonte: das autoras dia: 20/05/2014

Foto 06: Carlos Eduardo cobre Yago



Fonte: das autoras dia: 20/05/2014

As ações de Gustavo (2 anos) e de Carlos Eduardo (1 ano e 11 meses) demonstram que eles observam atentamente o que se passa ao seu redor, e reproduzem o que veem adultos e outras crianças fazendo. Desse modo as crianças pequenas tornam-se capazes de *imitar*, o que será fundamental à produção da brincadeira como afirma Vigotski (2009) quando enfatiza que nas brincadeiras das crianças, muitas vezes elas reproduzem o que observam. A imitação tem um papel importantíssimo nas brincadeiras das crianças, mas nem sempre a realidade é reproduzida como aconteceu de fato, pois a imitação não é uma mera recordação do que a criança vivenciou, mas sim como afirma o autor, uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

Para Barbosa (2010), brincar é uma atividade vivida sem propósitos claros e é realizada de maneira espontânea, os jogos e brincadeiras envolvem aspectos naturais, culturais e sociais, também motores, afetivos e cognitivos. A brincadeira surge a partir das relações interpessoais e dos elementos que estão disponíveis no ambiente.

Os registros expostos a seguir, demonstram que as crianças observam atentamente as ações dos adultos e as imitam. Cerisara (2002) baseando-se na perspectiva vigotskiana, destaca que no momento em que a criança brinca, é criada uma situação imaginária. A imitação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, primeiramente ela imita o que observou, para depois, mesmo sem ter a clareza do que significa essa ação, passar a realizar a atividade criando, assim, novas possibilidades e combinações.

Ainda conforme Cerisara (2002), nas brincadeiras, as crianças criam situações imaginárias que estão ligadas com a capacidade de imitação evidenciando as regras de comportamento, mesmo que implicitamente. Estas regras advêm da cultura na qual a criança está inserida.

Na maioria das situações observadas, as crianças pequenas estavam a reproduzir situações que são comuns em atividades de uma pessoa adulta. Ao considerar o brincar como um ato social constituído através das relações que as crianças pequenas estabelecem em seu meio familiar e no centro de educação infantil destacamos, dentre muitas, as seguintes situações:

Os registros escritos e fotográficos a seguir, evidenciam situações de imitação relacionadas à práticas sociais de cuidado. O primeiro mostra Eduarda (1 ano e 10 meses) embalando um dos bebês, uma prática muito comum no CEIM:

Samuel (9 meses) estava com muito sono, então a estagiária acomodou-o no carrinho que estava no canto da sala para que dormisse. Eduarda (1 e 10 meses) percebeu e começou a embalar o carrinho de Samuel. (Registro de Estágio de Daniele Bernardi. 25/04/2014).

Foto 07: Eduarda embalando Samuel.



Fonte: das autoras dia: 25/04/2014.

Já no registro fotográfico seguinte, Maria Eduarda (1 e 9 meses) desloca-se pela sala com o carrinho onde acomodou um brinquedo que chama de “Piu-Piu”.

Foto 08: Maria Eduardo passeando com o “Piu-Piu”.



Fonte: das autoras dia: 25/04/2014

Outra situação relacionada ao imitar ficou evidente na situação a seguir:

Pedro (2 e 1 mês) pegou um livro que continha imagens de carros e motocicletas, sentado no meio da sala com o livro sobre as pernas fazia o “barulho” de motor desse veículos. (Registro de Estágio de Daniele Bernardi. 25/04/2014).

Foto 09: Pedro imitando o barulho de motor.



Fonte: das autoras dia: 25/04/2014

Araújo (2008) afirma que não devemos concordar com a ideia de que a brincadeira é algo natural da criança, mas sim que a brincadeira supõe um processo histórico que deriva da cultura e das relações do sujeito com o mundo. A relação da criança com o mundo é mediada e o brincar pode envolver diferentes significações e construções, que vão sofrer variações

históricas e culturais. Ao brincar a criança estará se apropriando dos elementos desta cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-los.

Para Ortiz e Carvalho (2012), ao brincar, a criança pequena se entrelaça com o mundo ao seu redor, com aqueles com os quais ela se relaciona e com o universo cultural no qual está inserida. Nesse sentido, deve-se oportunizar que as primeiras brincadeiras aconteçam num ambiente agradável, compartilhadas por adultos e crianças, inclusive durante as situações que fazem parte da rotina, como a troca de fraldas, a hora de comer, do banho, situações essas, que podem e/ou devem ser prazerosas, proporcionando também um clima de trocas afetivas entre adulto e criança.

Mas, como afirma Brougère, a brincadeira “[...] pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe”. (BROUGÈRE, 1995, p. 104) Por isso, entendemos que a observação e a avaliação das ações e significações das crianças no decorrer das propostas pedagógicas são fundamentais para podermos planejar situações diversificadas, que ampliem e tornem mais complexas as experiências, saberes e formas de expressão das crianças. Com essa intenção, planejamos para o período de atuação docente situações distintas daquelas vividas cotidianamente pelas crianças do Berçário II. Na continuidade do texto, apresentaremos algumas delas.

4. Espaços pedagógicos no Berçário II: suportes materiais para o brincar

Durante nosso estágio percebemos a grande importância de conceber espaços pedagógicos no berçário, onde as crianças pequenas possam explorar, realizar descobertas e ter novas oportunidades de aprendizagens, individuais e coletivas. Sobre a organização dos espaços, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil coloca que:

A organização do espaço e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala [...] a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela (RCNEI, 1998, p. 58).

Durante a observação participativa percebemos que os outros espaços do CEIM, além da sala do Berçário II, eram explorados pelas crianças em alguns momentos do cotidiano.

Geralmente, a professora regente dedicava momentos do dia para que as crianças pudessem explorar outros espaços da instituição, como o parquinho de areia, a “casinha” de brincar e os corredores externos próximos à sala. As crianças maiores, que já tinham certa autonomia eram levadas para esses espaços, já as crianças menores permaneciam dentro da sala do Berçário II, onde recebiam brinquedos com os quais pudessem interagir. Nessas situações as crianças realizavam diversas ações, as maiores sentiam-se à vontade para correr, pular e brincar de muitas maneiras, como também as menores interagiam entre si e com os brinquedos que recebiam.

Assim, na rotina de algumas crianças desse grupo de crianças pequenas estavam inclusas atividades na área externa do Centro de Educação Infantil, sempre acompanhadas pela professora ou pelas agentes educativas, que junto às crianças interagiam nas brincadeiras ampliando as aprendizagens.

A seguir, podemos observar algumas situações possibilitadas às crianças nos espaços externos, conforme mostram os registros fotográficos:

Foto 10: Com brinquedos, na parte externa da sala.



Fonte: das autoras dia 23/04/2014

Foto 11: Explorando o espaço externo do CEIM



Fonte: das autoras dia 23/04/2014

Foto 12: Movimentando-se na área externa do CEIM



Fonte: das autoras dia 23/04/14

Foto 13: Na casinha do espaço externo do CEIM



Fonte: das autoras dia 23/04/14

Ao observarmos e registrarmos o cotidiano do Berçário II, percebemos que as múltiplas relações existentes demandavam espaços pedagógicos e suportes materiais que contemplassem o grupo e a singularidades das crianças. O espaço físico não deve ser visto como neutro e nem como um mero espaço de apoio, mas sim como um elemento fundamental ao enriquecimento das interações. É preciso que o espaço da educação infantil nos primeiros anos de vida das crianças atue como um gerador de experiências, onde os sujeitos possam interagir com o mundo dos objetos e com seus desejos, sempre em busca de autonomia (FORTUNATI, 2009).

Nesse sentido, Brougère (1995) salienta que é importante analisar os materiais disponibilizados para as crianças. Para que se aumentem as chances de alcançar os objetivos pretendidos pelo professor ao propor a brincadeira, é preciso levar em conta as várias contribuições advindas do planejamento, não somente os materiais, mas tudo aquilo que possibilite à criança pontos de apoio para a atividade lúdica.

Assim, o autor ressalta que as aprendizagens anteriores fortalecem a riqueza potencial da brincadeira: “A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que têm mais, o que não é uma razão para que dela se privem aqueles que têm menos, pelo contrário.” (BROUGÈRE, 1995, p. 105).

Vigotski (2009, p. 22) enfatiza essa ideia quando diz que “quanto mais rica a experiência, mais material estará disponível para a imaginação dela”. Nesse caso, ele explica que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a diversificação e a riqueza das experiências anteriores dos seres humanos, pois essas experiências são o material com o qual construirão seus edifícios de fantasia. Assim, quanto mais a criança experimentar, explorar, conhecer, ver, ouvir e conviver, mais complexos e variados serão os elementos da realidade de que ela dispõe para o desenvolvimento da atividade criadora, cujos processos se refletem, sobretudo, na brincadeira.

Após o período de observação participativa no campo de estágio, construímos um plano de atuação docente, considerando o projeto de autoria da professora regente do Berçário II. De acordo com as indicações prévias da professora nosso plano teve como foco temático “As cores”. Confeccionamos um personagem para nos acompanhar nas atividades, uma “centopeia” de tecido. A “Dona Centopeia” era chamada pelas crianças (de maior faixa etária) de “minhocão”, era colorida e esteve presente durante toda a semana de atuação docente no estágio. Nossas propostas pedagógicas tinham como objetivo contribuir para ampliação do movimento, mas principalmente promover interações entre as crianças e seus pares. As experiências mais significativas para as crianças e para nós, que estamos em processo de

formação profissional, ocorreram nos momentos em que os espaços pedagógicos, planejados e organizados, resultaram em atividades agradáveis, possibilitando a expansão e diversificação de suas ações, movimentos e expressões diversas (gestual, oral, corporal, musical, entre outras), assim como a ampliação de suas aprendizagens.

Considerando nossas observações e partindo da realidade do grupo procuramos criar espaços com atividades diversificadas durante a atuação docente. Entre as propostas pedagógicas realizadas, selecionamos aquelas que mais evidenciaram a importância do espaço e dos materiais nas relações estabelecidas entre os sujeitos do Berçário II. As situações foram: “O cantinho dos tecidos coloridos”; “A casa da Centopeia”; e “Representando com tintas as cores da Centopeia”.

O cantinho dos tecidos era para ser um espaço alternativo de interação. Havíamos planejado uma situação com massinhas de modelar caseiras, mas a proposta não provocou a atenção e a exploração por parte das crianças, conforme esperávamos. No entanto, os tecidos coloridos que estavam no cantinho da sala chamaram a atenção de todas as crianças, tanto das mais pequeninas quanto das maiores, sendo explorados de muitas maneiras com as crianças.

Foto 14: Brincando com os tecidos



Fonte: das autoras dia 20/05/14

Foto 15: Brincando com os tecidos



Fonte: das autoras dia 20/05/14

As experimentações e movimentos com os tecidos foram diversas, mostramos os materiais e com eles sugerimos a brincadeira de esconder o colega embaixo do tecido (Registro fotográfico 14). Todas as crianças queriam “esconder-se”. Num determinado momento Pedro enrolou-se em um pedaço de tecido e começou a correr pela sala. A ação do menino chamou a atenção das demais crianças, conforme descrevemos no registro abaixo:

Pedro (2 anos) estava com um pedaço de tecido (TNT) amarrado por cima de seus ombros correndo pela sala, quando o tecido se desprende ele veio em minha direção para arrumar, então decidi arrumar o tecido no corpo como uma espécie de capa de super-herói e amarrei outro pedaço sobre a cabeça e ele voltou a correr, imediatamente as outras crianças

vieram até mim para amarrar em suas cabeças da mesma forma que Pedro estava. Nesse momento os movimentos tomaram uma grande proporção, e muitos corriam pela sala em círculo – (Registro de Estágio de Daniele Bernardi. 20/05/2014)

Foto 16: Os tecidos transformam-se em capas.



Fonte: das autoras dia 20/05/14

Foto 17: Movimentando-se com os tecidos.



Fonte: das autoras dia 20/05/14

Compreendemos então, a partir dessa situação e de outras, que o planejamento tem a função de orientar as ações que o educador pretende realizar, todavia no andamento da proposta precisamos estar atentas aos modos como as crianças estão agindo e apropriando-se da experiência, e a partir daí tomar decisões que podem modificar e inclusive ampliar a proposta inicial.

Segundo Schimitt (2011), os educadores precisam ter confiança nas crianças, encorajando-as a explorar os espaços que organizam. O planejamento das ações pedagógicas deve possibilitar que elas atuem no ambiente e a organização dos espaços refletirá as concepções de criança e de infância que os educadores possuem, influenciando nas relações que são estabelecidas no berçário. Dessa forma, a organização de espaços pode contribuir significativamente para experiências e aprendizagens que auxiliam no desenvolvimento físico e social das crianças, além disso, explorar as capacidades dos ambientes faz que o educador construa propostas pedagógicas diferenciadas e criativas para elas.

Destacamos também, outra situação que gerou experiências múltiplas para as crianças: “A Casa da Centopeia”. A Centopeia possibilitou que fizéssemos uma aproximação às crianças, além de trabalharmos com as cores. Propusemos diversos momentos com a personagem, como contação de histórias, cantigas, brincadeiras de roda e visitas à “Casa da Dona Centopeia”.

A casa foi um espaço criado utilizando a mesa que estava disponível na sala e alguns metros de tecido à sua volta. Assim, construímos uma espécie de “cabana”, que foi apresentada às crianças como “A Casa da Dona Centopeia” (Registro fotográfico 19). Nesse

espaço foram surgindo brincadeiras propostas e incentivadas por nós, mas também produzidas pelas e entre as crianças. Entre as brincadeiras ocorridas, destacamos o esconde-esconde, dormir com a Centopeia (Registro fotográfico 20), e fazer “comidinha” com os objetos e brinquedos que também disponibilizamos.

Os registros abaixo dão visibilidade a alguns desses momentos:

Foto 18: Interagindo com a Dona Centopeia



Fonte: das autoras dia 19/05/2014

Foto 19: Visitando a casa da Dona Centopeia



Fonte: das autoras dia 22/05/2014

Foto 20: Interagindo com a Dona Centopeia



Fonte: das autoras dia 22/05/2014

Ademais, as “visitas” à casa da Centopeia resultaram em diversas ações. Como a “casa” era embaixo da mesa as crianças precisaram realizar muitos movimentos, como engatinhar, agachar, arrastar-se pelo chão, ter noção de sua altura (pois algumas não conseguiam ficar em pé embaixo da mesa, e se ficassem batiam a cabeça) e vivenciar

coletivamente momentos descontraídos, prazerosos e divertidos, como o fato de bater a cabeça que se tornou motivo de risos entre as crianças.

Assim, concordamos com Ortiz (2012) quando afirma que:

O professor é aquele que proporciona a diversidade de experimentações para que as crianças possam ter vivências sensoriais, entrar em contato e se apropriar dos diferentes materiais existentes, saber como funcionam, seus usos, os efeitos de sua ação sobre eles, os gestos e movimentos que conseguem produzir com o uso destes materiais [...] (ORTIZ, 2012, p. 126).

A terceira situação a ser destacada é a atividade coletiva de pintura com tintas, que proporcionou a todos um momento de experimentação e de sensações diversas, as quais foram observadas através das expressões de curiosidade, surpresa e satisfação de cada criança. Ao propor a pintura em uma grande extensão de papel pardo fixado no chão, oportunizamos que as crianças pequenas explorassem as sensações com as tintas em muitas partes do corpo, se movimentassem de maneira ampla enquanto pintavam, como também a realização de uma produção coletiva. Ocupar o espaço disponível de formas diversificadas pode proporcionar relações diferentes das habituais entre os sujeitos envolvidos.

Foto 21: Atividade de pintura



Fonte: das autoras dia 21/05/2014

Foto 22: Atividade de pintura



Fonte: das autoras dia 21/05/2014

A atividade de pintura foi uma grande mistura de cores e situações. Como nossa personagem – A Dona Centopeia - era colorida, várias cores de tintas foram utilizadas e misturadas no papel. A produção das crianças resultou na confecção de uma centopeia que foi fixada na parede externa do Berçário II, visando também o compartilhamento da experiência com os pais ou responsáveis pelas crianças. Algumas fotos do momento da atividade foram reveladas por nós e colocadas no corpo da centopeia, o que chamou a atenção e despertou a curiosidade dos familiares quando estavam a trazer ou buscar as crianças no CEIM, e

percebemos que demonstravam certo encanto e orgulho em ver seus pequenos se divertindo, brincando, evidenciando seus saberes e aprendendo.

Foto 23: A Centopeia com as pinturas e fotos das crianças durante a atividade.



Fonte: das autoras dia 21/05/2014

A partir do que foi exposto procuramos apresentar a compreensão de que os espaços de educação infantil constituem-se em ambientes extremamente importantes para as crianças pequenas, caracterizados por múltiplas relações. Situações que propiciem processos de iniciação ao brincar ou a aprendizagem social da brincadeira são a base das relações nesse espaço, pois em seus contextos culturais as crianças brincam, como já ressaltamos, com o que tem “à mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 1995, p. 105).

Considerações Finais

Neste trabalho buscamos refletir sobre o processo inicial do brincar de crianças pequenas que frequentavam uma turma de Berçário em período integral. Acreditamos que o tema é amplo, mas as reflexões e as experiências apontadas nessa produção são importantes e indicam a necessidade de realizarmos maiores aprofundamentos sobre o tema. Consideramos que o espaço do Berçário se caracteriza como um ambiente de múltiplas relações, que devem ser consideradas no planejamento e nas ações pedagógicas, visando a sua constante ampliação.

Ao longo do Estágio Supervisionado na Educação Infantil percebemos que o Berçário é um espaço onde a criança pequena constitui-se enquanto sujeito, aprende a brincar como meio de se envolver significativamente com o mundo e comunica-se de diferentes formas, estabelecendo relações sociais diversas nesse ambiente.

Sendo assim, as crianças no espaço da Educação Infantil precisam ter oportunidades de se expressar, e o professor precisa estar atento ao tempo e ao espaço em que essas ações são realizadas, além de precisar conhecer e compreender as crianças para que possa pensar e realizar ações significativas em sua prática pedagógica.

Para que o brincar se faça presente de modo intenso e complexo no espaço do Berçário, cabe ao professor proporcionar tempos e espaços para que a brincadeira se constitua entre as crianças.

Contudo, os professores precisam de condições salariais dignas e de espaços físicos apropriados para exercer a sua profissão de modo a assegurar as necessidades e direitos das crianças, e essas condições ainda precisam ser conquistadas em nosso país.

É fundamental que discussões e reflexões direcionadas à Educação Infantil ocorram de modo cada vez mais sério e qualificado, para que se proporcione às crianças um cotidiano que favoreça a ampliação de seus processos criativos e imaginários, bem como a aprendizagem de múltiplas linguagens, pois desta forma será possível o desenvolvimento e constituição das crianças pequenas como sujeitos históricos e sociais cada vez mais plenos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. **Reflexões sobre o brincar infantil**. Revista Educação em Destaque. Colégio Militar de Juiz de Fora, edição 1, vol. 1, 2008.
- BARBOSA, Carmem Silveira. **Prática pedagógica no berçário**. Porto Alegre: UFRGS, (2010).
- BERNARDI, Daniele. DILL, Fabíula Christina. **Estágio Supervisionado no Berçário: Reconhecendo as Múltiplas Linguagens e a Importância dos Espaços Pedagógicos na Constituição Social de Crianças Pequenas**. UFFS, 2014.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de out. 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a Cultura Lúdica**. O Brincar e suas Teorias. Organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura** / Gilles Brougère ; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – São Paulo ; Cortez, 1995, - (Coleção questões da nossa época, v. 43).
- CEIM BB Criança. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.
- CERISARA, Ana Beatriz. **De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel Foram Viver Juntos no Céu!**. O Brincar e suas Teorias. Organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira, 2002.
- FORTUNATI, Aldo, **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**/Aldo Fortunati; tradução: Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ORTIZ, Cisele. CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação** / Cisele Ortiz, , Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- OSTETTO, Luciana E. Deslocamentos, aproximações, encontros: Estágio docente na educação infantil - **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**, Oliveira Gomes, Marineide de (org.). UNIFESP. Edições Loyola, SP, 2011, p. 79-98.
- RIVERO, Andréa. S. A brincadeira das Crianças na Formação de Professoras de Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, UFSC/NUPEIN, Florianópolis, n. 23 , jan. /jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/index>> Acesso em: 26 mar. 2012.

SCHIMITT, Rosinete V. **Educação Infantil: Enfoques e Diálogo**. Eloísa A. C. Rocha, Sonia Kramer (orgs.) – Campinas SP: Papirus, 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora De Bebês: uma profissão marcada pela sutileza**. Revista Zero a Seis, n. 9 – jan. jun. 2004.

VIGOSTSKI, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em Junho de 2008. Tradução: Zóia Prestes.

VIGOSTSKI, L.S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.