



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS PRÁTICAS DE
PROFESSORAS**

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER
PRACTICES

Janice Anacleto Pereira dos Reis

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.01.20>

Recebido em: 08/08/2021

Aprovado em: 15/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER PRACTICES

RESUMO

Brincar além de direito da criança é linguagem pela, a qual, ela produz cultura. Desta forma, as propostas nas instituições de educação infantil devem ser norteadas pelos eixos as interações e brincadeiras, com objetivo de desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, este trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, realizada entre os anos de 2017 e 2019, que teve por objeto o brincar na educação infantil. Para essa discussão, trazemos o brincar em duas instituições de educação infantil, no município de Lagoa Seca-PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos são a observação e a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, nos valem os do método Núcleos de Significação. A pesquisa apontou que o brincar é regulado nas instituições de educação infantil investigadas. Cerca de trinta minutos é o tempo permitido para as brincadeiras mais livres entre as crianças, nas áreas externas das instituições. Nas salas, o brincar tem por função o desenvolvimento infantil e das linguagens matemática e escrita. Notamos ainda, um aparente desconhecimento por parte das professoras do brincar como produção cultural.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Prática Pedagógica. .

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



In addition to being a right, playing is the language by which children produce culture. In this way, the proposals in early childhood education institutions should be guided by the axes interactions and games, aiming at children integral development. In this perspective, this work is an excerpt from graduation research from the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande-PB, Brazil, whose object is the act of playing in early childhood education. For this discussion, we bring the playing in two early childhood education institutions from the town of Lagoa Seca-PB. It is a qualitative research whose procedures are observation and semi-structured interview. For data analysis, we use the Nuclei of Signification method. The research pointed out that in the institutions of early childhood education investigated, the times for playing are regulated. The time for free playing amongst children in the external areas of the institutions is around thirty minutes. In classrooms, playing has the function of taking care of children's free time and complementing child development, and for the on geometric, mathematical and written languages. We also noticed an apparent lack of knowledge on the part of teachers concerning playing as cultural production.

Keywords: Playing. Early childhood education. Pedagogical Practice..

INTRODUÇÃO

Diversas formas de desigualdade social, econômica e educacional marcam a vida da criança, especialmente, a pobre que, com advento da modernidade, tornou-se, mais exposta à violência nas ruas, fome, ao abandono em orfanatos e na roda dos expostos, bem como ao trabalho infantil em fábricas. As crianças menores, caso forem, filhas de mulheres que trabalhavam em fábricas, recebiam algum atendimento em creches nos respectivos locais. Enquanto a criança abastada, desfrutava de uma educação escolar, apoiada por jogos e métodos modernos de cada época nos jardins de infância (KULMANN JR, 2007; OLIVEIRA, 2010).

A educação infantil^[1] emerge da luta das mulheres trabalhadoras por local para deixar, os (as) filhos (as) enquanto trabalhavam, bem como, devido, avanços de ciências, como Pediatria, Pedagogia, Psicologia, entre outras, a partir do século XIX. Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) debates em torno da criança, no século XX, possibilitaram que diversos países se posicionassem em defesa do direito da criança à educação, assistência, saúde, lazer, moradia, brincar, entre outros.

No contexto brasileiro, somente após a redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil passou a ser considerada primeira etapa da educação básica e, portanto, direito da criança a frequentar espaços de creche e pré-escola.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Nesse período, é promulgado o documento normativo para a Educação Infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), reformulado em (BRASIL, 2009), suscitando a criança como sujeito histórico e de direitos, mediante propostas pedagógicas que, a partir dos eixos, as interações e a brincadeira, visem promover o desenvolvimento integral da criança. Em relação as práticas de avaliação, estas, devem acontecer sem intenção de promoção ou antecipação de conteúdos, do Ensino Fundamental.

O brincar, nesse contexto, além de direito da criança, atrelado à cidadania é linguagem crucial, para o desenvolvimento integral desse sujeito, este, afetivo, cognitivo, social, cultural e corporal. Sendo assim, importante que o brincar norteie as propostas pedagógicas, nas instituições de educação a infantil, explorando os mais diversos recursos materiais e espaços físicos. Aspectos atitudinais do (a) professor (a) devem ainda, prever o acolhimento dos modos de brincar da criança, uma vez que representam o contexto social e cultural do sujeito (BRASIL, 1988, 2009).

Nesta direção, esse texto, recorte de uma pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, entre os anos de 2017 a 2019, reflete sobre o brincar na educação infantil e nas práticas de seis professoras de cinco grupos, de duas instituições de educação infantil de Lagoa Seca-PB.

Na creche localizada na zona urbana, pesquisamos: grupo 1 (crianças de três anos de idade) com a professora A, no turno da manhã, à tarde, com a professora B; grupo 2 (crianças de quatro anos de idade) com a professora C; grupo 3 (crianças de cinco anos de idade) com a professora D. Na creche da zona rural, pesquisamos o grupo 4 (crianças de dois anos de idade) com a professora E e o grupo 5 (crianças de três anos de idade) com a professora F. Cada grupo foi contemplado com quatro observações.

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se deu a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno. Por procedimentos, utilizamos observações por permitirem que os eventos pudessem ser percebidos diretamente pelo pesquisador (GIL, 2008). Utilizamos ainda, a entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas, por corresponder a um esquema flexível capaz de possibilitar a realização de necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).



Para documentar as observações e entrevistas, utilizamos o diário de campo, as fotografias, as filmagens e gravações em áudio, para registramos nossas idas à campo, os acordos, impressões, entre outros episódios, importantes na pesquisa. As fotografias e as filmagens nos proporcionaram registrar eventos que chamaram nossa atenção, envolvendo as professoras e as crianças na relação com o brincar (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). As gravações em áudio foram utilizadas durante as entrevistas com as professoras como modo de nos auxiliar a documentar momentos que transcendem anotações (CRUZ NETO, 1994).

Para análise dos dados, nos valem o método Núcleos de Significação, que objetiva aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos. As etapas desse método se dividem em: a) Levantamento dos pré-indicadores; b) Sistematização dos indicadores e c) Construção dos núcleos de significação. A primeira etapa consiste nas informações apreendidas no campo de pesquisa referente às observações e entrevistas. A segunda etapa é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos no diário de campo, nas entrevistas transcritas, gravações em áudio e filmagens. A última etapa é a constituição dos núcleos de significação que é a síntese das categorias construídas, a partir das etapas anteriores (AGUIAR; SOARES, 2006).

A partir dos dados produzidos, na pesquisa, construímos as seguintes categorias: a) A rotina das crianças na creche: tempo e espaço; b) A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras; c) Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças e; d) O brincar entre o natural e o social.

[1] Referimo-nos ao termo educação infantil com letras iniciais minúsculas à educação da criança. O termo Educação Infantil com letras maiúsculas como etapa da educação básica.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO

O multiculturalismo, movimento que ganhou popularidade no início do século XX nos Estados Unidos e Europa, objetivando a luta pelos direitos civis de grupos, como negros, não cristãos, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros, foi crucial para a criação de espaços de educação infantil. Tal luta, reverberava, principalmente, das mulheres que, com amplo processo de urbanização e industrialização, reivindicavam locais para deixar filhos (as) enquanto iam trabalhar (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Além disso, as precárias condições de vida das crianças na rua e em fábricas, bem como a demanda do capitalismo por mão de obra especializada, impulsionando a qualificação das futuras gerações, foram questões que, repercutiram consideravelmente no interesse pela educação infantil em diversos países (KUHLMANN JR, 2007). Somados a isto, estudos sobre o desenvolvimento infantil, provenientes da Psicologia, Pedagogia, Neurociência, Psicanálise, entre outras, emergentes no final do século XIX, fortaleciam discussões em defesa da criança pequena como pessoa com potencialidades (FARIA, 2009).

Nesta direção, em meados do século do século XX, documentos como, a Declaração dos Direitos humanos da Organização das Nações Unidas (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), possibilitaram, em diversos países, impactos expressivos nos direitos da criança, entre eles, o direito à educação infantil.

No contexto brasileiro, é importante destacar que três períodos marcam a história da educação infantil no Brasil. O primeiro, na década de 1960, no governo dos militares que, compreendia os pobres como ameaça à ordem e a integração nacional e, por isso, a necessidade de contê-los desde a mais tenra idade. Para isso, o governo criou o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, o Programa Casulo e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. O segundo período foi na década de 1980, com a eclosão dos movimentos sociais, especialmente, da luta por creches de mulheres professoras, pesquisadoras e trabalhadoras (ROSEMBERG, 2016).

A terceira fase de destaque para a educação infantil no Brasil, ocorreu com a redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, regulamentando no Art. 208, inciso IV, a educação infantil como direito da criança pequena e ação complementar à ação da família, em espaços de creche e pré-escola, obrigatória, para crianças a partir de 4 anos de idade (BRASIL, 1988). Apesar do avanço, ainda, não há políticas que contemplem a indispensabilidade efetiva da matrícula de crianças com menos de 4 anos.

Essa constituição representa valiosa contribuição, em defesa do direito da criança brasileira à educação infantil, por ser fruto de um expressivo movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia. É nesse sentido que nos anos subsequentes, foram elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação e, posteriormente as Leis Orgânicas dos municípios (FILHO, 2001).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Dois anos após a promulgação da Constituição Federal, 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, enfatiza no Art. 55 que pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, incluindo, no Art. 16, inciso IV, o direito da criança ao brincar, praticar esportes e divertir-se nos espaços educacionais (BRASIL, 1990). O documento insere a criança no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (FILHO, 2001).

É nesse contexto que o Ministério da Educação e Desporto, em 1994, formula a Política Nacional de Educação Infantil, instituindo a Comissão Nacional de Educação Infantil em todo país. Registra-se que entre os anos de 1994 a 1998, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura- MEC, publicou uma série de documentos para a educação infantil no Brasil, tendo como leitor o/a professor/a de creches e pré-escolas. As diretrizes apresentadas no documento enfatizam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; a divisão da faixa etária para creche e pré-escola; a educação infantil nas múltiplas dimensões da criança e suplemento da família, complementada pela saúde e assistência; um currículo da educação infantil que considere o desenvolvimento e a diversidade social e cultural das crianças; qualificação para os profissionais da Educação Infantil e atendimento para as crianças com necessidades especiais (FILHO, 2001).

A elaboração de uma Política Nacional para a Educação Infantil, em 1994, pode ser considerada um marco histórico para a área, por ter contribuindo, ainda, para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que postula na SEÇÃO II – Da Educação Infantil, nos Artigos 29, 30 e 31:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Desta maneira, educação infantil passa a ser de responsabilidade do Estado, mediante práticas que devem considerar a criança como sujeito, cujo desenvolvimento deve se dar de modo integral. No quesito qualificação, os profissionais da Educação Infantil devem ter formação mínima técnica no magistério, modalidade Normal, objetivando cuidar e educar das crianças nos respectivos espaços, mediante avaliação contínua e processual, para acompanhamento e registro dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem objetivo de promoção ou antecipação dos conteúdos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, 2009).

Em relação ao financiamento da etapa da Educação Infantil, não foi criado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (1996-2006) verba específica, uma vez que o Ensino Fundamental é a prioridade do fundo. Dos investimentos de 15% da União para a educação básica, 10% é distribuído entre a Educação Infantil, Ensino Médio, programas de formações docentes e diversas modalidades da educação, como ensino técnico, supletivo, Educação de Jovens e Adultos, entre outras. Com o vencimento do FUNDEF, em 2008, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2008). O investimento de 15% datado pelo FUNDEF para a educação básica foi ampliado para 18%, o que na prática não trazia grandes mudanças para a Educação Infantil, mas trazia à tona a necessidade de verba específica para a etapa que, na ocasião, tomava por parâmetro para distribuição dos recursos o número de alunos/as no Ensino Fundamental (outras (GUMARÃES, 2011; SEGUNDO et al., 2015).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Somente com a aprovação do novo FUNDEB, em 2020, caráter permanente, ou seja, não poderá ser extinto, que a Educação Infantil passou a ter financiamento direto. Essa conquista é histórica, resultado de articulação de diversos setores da sociedade civil em um cenário político, atualmente, desfavorável para implantação de políticas públicas. A relatora do texto foi a deputada e professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). Com o texto, o financiamento para a educação deve aumentar, de forma escalonada, de 13% para 23%, até 2026. Destes percentuais, 5% devem ser destinados para a Educação Infantil, cujo foco são crianças de 0 a 5 anos de idade.

O brincar na Educação Infantil

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), toda criança tem direito ao brincar nas instituições educacionais, sendo dever da sociedade e autoridades públicas efetivá-lo. Direito este, que alcançou certa visibilidade no Brasil, na década de 1990, a partir de diversos dispositivos, em especial, no âmbito da educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), texto não normativo foi um dos primeiros dispositivos elaborados para orientar as propostas e práticas na creche e pré-escola. O documento é composto por três volumes: Introdução, Volume 1 e Volume 2, os quais afirmam a importância de propostas envolvendo diferentes áreas do conhecimento tais como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, entre outras, baseadas, sobretudo, por jogos e brincadeiras.

Na ocasião, o dispositivo foi amplamente divulgado nas instituições de educação infantil, talvez, pelo contexto político da época, favorável ao neoliberalismo, recém-chegado no país. Não é nossa intenção tecer críticas sobre o RCNEI, pois, certamente há várias, mas questionamos o notório investimento no dispositivo, uma vez que, nesse mesmo período, foi promulgado a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (1999), documento normativo para a Educação Infantil, que obteve apoio consistente de professores/as e pesquisadores/as.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (1999), reformulada em (BRASIL, 2009) pondera aspectos a serem observados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, referindo-se à criança, como:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Art. 4º- 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 (BRASIL, 2009, p. 01).

Desse modo, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem ter o brincar como eixo estruturante das práticas, que devem ainda, respeitar princípios, éticos, políticos e estéticos, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2009).

Debates em torno da organização, articulação, planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas na creche e pré-escola, tomando o brincar como direito da criança e eixo importante da educação infantil, têm sido, frequentemente, abordados em diversos documentos, dentre eles, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) que ressalta a relevância da qualidade dos espaços das instituições, para instigar na criança a expressão dos sentimentos, pensamentos, imaginação, curiosidade e ampliação dos conhecimentos da natureza e da cultura, tomando o brincar como aspecto central.

Outro documento é o Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012), que aponta a importância da brincadeira e das interações para as práticas pedagógicas e para as experiências infantis, a partir de brinquedos e materiais adequados para cada etapa etária, de ambientes e espaços qualificados, confortáveis e seguros para a criança.

Em 2017, é promulgado o segundo texto normativo para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCC-EI com objetivo de equiparar as desigualdades educacionais entre os sujeitos, mediante um currículo comum a todas as crianças brasileiras, visto a extensão continental do país, tomando como ponto de partida o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009, p. 20) que define,

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O parecer foi condição para a elaboração da BNCC-EI, evidenciando aspectos centrais a serem considerados nas práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil no Brasil. O documento reafirma avanços já verificados nas DCNEI em relação às concepções de criança, currículo, Infantil, propostas pedagógicas, entre outros. A novidade é que suscita reflexões em torno organização curricular da Educação Infantil, por meio de campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2009; LEAL; BOITO; LIMA, 2018).

A BNCC-EI postula campos de experiências no currículo para Educação Infantil a serem seguintes nomeados: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos não consistem no currículo como divisões, áreas ou componentes disciplinares, mas possibilidade de indução da renovação das práticas, no sentido de permearem toda a rotina, atividades e tempos das instituições, o que implica articulá-los a direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, tais como: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar, os quais denotam os modos como esses sujeitos aprendem e se desenvolvem (BRASIL, 2017; FOCHI, 2015).

O brincar é, nesse sentido, referência para as propostas e práticas pedagógicas na creche e pré-escola e, por isso, é relevante espaços físicos que garantam o brincar livre ou dirigido, de modo que, sozinhas e/ou em grupos, as crianças possam expressar seus posicionamentos, valores, crenças, conhecimentos, enfim, compreensões de mundo. Para tal, os espaços devem ser ricos em brinquedos e materiais diversos que, muito embora, não sejam centrais no processo de simbolização da criança, são relevantes, pois atrelam-se à capacidade imaginativa, à medida que fomentam necessidades de narração, interação e experimentação da criança (BARBOSA; 2009; PINNAZA; FESTA, 2017; HORN, 2004).

É interessante diversificarmos os materiais e refletirmos sobre a qualidade dos tempos que disponibilizamos para as crianças, visto que, quanto melhor forem pensados em função da autonomia da criança, mais poderão acontecer situações que permitam com que elas sintam-se bem e acolhidas, em contextos que possibilitam aos adultos perceber a riqueza da vida infantil (STACCIOLI, 2010).

A criança e o brincar nas práticas de professoras de instituições de Lagoa Seca-PB



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Realizamos a pesquisa com professoras de duas instituições de educação infantil de Lagoa Seca-PB. Em ambas instituições, a criança nos pareceu ser é compreendida como sujeito passivo, sobretudo, nas propostas pensadas para ela.

As crianças das instituições pesquisadas pouco ou quase nunca contribuem nas propostas pedagógicas, pois observamos que a maioria das atividades são prontas, para contornarem traços ou colorir em uma folha de papel A4. Além do mais, boa parte das brincadeiras em sala eram dirigidas, com objetivo de ensinar letras e números para as crianças ou para o desenvolvimento motor delas. As brincadeiras mais livres, por sua vez, pareceram-nos, sinônimo de ocupação do tempo livre das crianças (Diário do campo, março de 2019).

Desta maneira, as criança desse grupo, pouco ou quase nunca envolvem-se no seu processo de aprendizagem, exercendo função se sujeito executor de atividades prontas, direcionadas pela professora que ocupa o centro no processo educativo. Com isso, a professora revela uma possível ausência de identidade com a Educação Infantil ou pouco compreende que, procedimentos como observação e escuta da criança, são elementos cruciais na elaboração das propostas da referida etapa. Com isso, a criança torna-se sujeito protagonista do processo de aprendizagem, sobretudo, nas propostas pensadas para ela.

Outro aspecto é a preferência das professoras, pelo uso das crianças, da folha de papel A4, nas produções gráficas, quando outros suportes podem ser explorados, a exemplo, de plásticos, areia, tecidos, papelão, entre outros. Destacamos ainda, a função atribuída ao brincar, para ensinar algo para a criança ou como atividade para preencher o tempo.

Nesta direção, parece-nos que, os objetivos da etapa da Educação Infantil, ainda, não estão suficientemente claros pelas professoras pesquisadas sendo que, muitas vezes, observamos práticas atreladas ao Ensino Fundamental, especialmente, no âmbito do brincar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O brincar é, geralmente, para introduzir conteúdos [...] acho importante porque quebra aquela cobrança da tarefa logo no começo da aula [...] a gente precisa fazer atividade, então, eu faço muita dinâmica. Eu uso muito brinquedo, eles adoram e, geralmente, é mais para introduzir os temas. Eu sempre uso, tanto faz ser contextualizado ou não (Entrevista professora D, Abril de 2019).

Introduzir um brinquedo ou uma brincadeira, parece ser, uma forma de acolhimento da professora às crianças, no início do dia, principalmente, quando o objetivo é ensinar algo para elas. Ao utilizar os termos “cobrança de tarefa” e “introduzir conteúdos”, possivelmente, atrelados à fragmentação das múltiplas linguagens da criança, a professora, revela indícios de certo desconhecimento sobre as questões da Educação Infantil que, é regida, essencialmente, por interações entre os sujeitos e não por conteúdos. Além do mais, é possível que a professora atribua ao brincar à função de promover o aprendizado de conteúdos pelas crianças, bem como desconhece que o brincar é a principal linguagem da criança e, portanto, necessidade pela a qual, o sujeito ressignifica o mundo.

Os tempos é um dos eixos que organiza as atividades nas instituições de educação infantil, visto que orienta os sujeitos nos processos de convivência, no respeito às normas, nos valores produzidos e nos momentos de realização de cada ação. Contudo, é importante que a criança seja sujeito ativo no modo de organização dos tempos para as atividades, incluindo, os tempos para as brincadeiras mais livres, nas salas e espaços externos. A respeito do brincar livre, segue relato de entrevista.

Eles têm o momento de brincar fora e na sala, aí depende da didática da professora, do que a gente vai fazer naquele dia. Todos os dias, na rotina da criança, na creche, têm o momento de brincar fora, que é a recreação no pátio. Então, cada turma tem sua hora, todo mundo já sabe, quando um entra o outro já sai. Na sala, a gente pode variar essa ordem, pode ser logo no início da aula, pode ser no final. Geralmente, após o jantar, quando estão saindo, a gente oferece brinquedos de encaixe, boneca, de pelúcia. Todos os dias brincam na sala [...] as brincadeiras fora vão depender da rotina. Hoje é um dia atípico, estou com duas turmas e ainda fico respondendo pela direção. Não tenho como olhar o recreio, então, às vezes, é tirada alguma parte, não é justo, mas depende do dia e da rotina da creche [...] tem turma que brinca mais. O maternal brinca mais. A pré-escola como tem as atividades, tem uma rotina bem puxada, tem a escovação, tem a janta. São de quinze a vinte minutos fora, na sala, eles têm o momento também (Entrevista professora D, Abril de 2019).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Há, pois, certa rigidez em relação aos tempos das atividades a rotina da instituição, sobretudo, para o brincar que, claramente, não pode ser a qualquer hora. Ao afirmar que os tempos para as brincadeiras das crianças, dependem da rotina da instituição, nitidamente, reconhecemos que os tempos para o brincar das crianças, dependem do tempo cronológico do adulto. Ainda segundo a professora, os tempos para o brincar das crianças do maternal (2 e 3 anos) são menos regulados que os tempos para o brincar das crianças do pré-escolar (4 e 5 anos), visto que, estas últimas, vivenciam processos educativos mais rígidos. A nosso ver, uma possível tentativa de preparar as crianças de 4 e 5 anos, para o Ensino Fundamental.

No tocante aos artefatos que compõe às brincadeiras das crianças, a exemplo, de brinquedos e outros materiais mais estruturados, importantes para complementar as propostas pedagógicas, percebemos certa escassez desses objetos, nas creches pesquisadas.

Cada sala tem um restinho de brinquedos que a gente ganha. Alguém faz doação. Cada sala tem seus brinquedos [...] se um professor quiser emprestado, a gente empresta, com tanto, que devolva depois (risos). A gente faz rodízio porque fica muito cansativo aquele mesmo brinquedo para criança [...] os brinquedos da minha sala são peças grandes, já os de outras turmas são peças menores. A gente tem esse cuidado [...] no pátio, só tem o brinquedo escorregador e a casinha (Entrevista professora A, março de 2019).

Os brinquedos são artefatos culturais que compõem e enriquecem as brincadeiras. Esses objetos têm função importante na ampliação das experiências da criança com o mundo. A insuficiência de brinquedos de pequeno e grande porte revela indícios que o direito da criança ao brincar é algo que, ainda, não está, plenamente, garantido nas instituições de creche e pré-escola. Outro aspecto que chama nossa atenção, na fala da professora, diz respeito às ações de cuidado com a criança durante o brincar, a partir da adequação do tamanho das peças dos brinquedos às diferentes faixas etárias. Importante destacar que, o cuidado nas instituições de creche e pré-escola, estar além da proteção à integridade física da criança, envolve ainda, auxiliá-la na construção dos processos de autonomia, das ações de cuidado consigo e com o outro, bem como fiscalizar para que direitos da criança, como alimentação, higiene, brincar, entre outros, sejam garantidos pelo Estado e pelas famílias.

Ainda no contexto da insuficiência de brinquedos e materiais de apoio pedagógico, nas creches pesquisadas, observamos que a confecção desses objetos, a partir de sucatas, pelas professoras, têm se apresentado como alternativa para suprir a demanda por esses recursos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A dificuldade é muito grande de material. A gente pode também produzir brinquedos para a criança de garrafa PET [...] com material reciclado a gente pode até trabalhar a questão de aprender a reaproveitar materiais, para fazer brinquedinhos né? A criança não sabe fazer sozinha, tem que ter um adulto, dando apoio, ajudando para não ter perigo de se machucar. É, a gente tem que inventar muita coisa, porque só esperar pela Secretaria fica difícil (Entrevista professora E, abril de 2019).

A dificuldade de recursos materiais nas creches pode ser resquício de políticas públicas pouco efetivas para a educação infantil. Na fala da professora, assim como durante nossas observações, constatamos que, material de apoio pedagógico, brinquedos e mobília pouco contemplam a demanda das instituições, o que interfere no direito das crianças a uma educação infantil de qualidade. Para isso, as professoras constroem materiais, a partir de sucatas. Parece-nos, ainda, que as professoras buscam desenvolver nas crianças o consumo e reaproveitamento mais consciente de diversos materiais, especialmente, do plástico das garrafas PET.

É direito da criança da Educação Infantil acessar material pedagógico e brinquedo de qualidade, uma vez que contribuem para o desenvolvimento infantil. No contexto do brincar, esses materiais atrelam-se à atividade simbólica da criança [\[1\]](#), essencial, para a compreensão de mundo e produção de cultura infantil.

Acho que o brincar é natural, faz parte do ser humano né? A gente já nasce praticamente brincando né? Quando a gente deixa a brincadeira livre é que, a gente vê, eles reproduzem o ambiente que eles vivem [...] (Entrevista, professora E, abril de 2019).

A professora supõe, por um lado, que brincar é ação natural do sujeito, por outro lado, que a criança imita o adulto na brincadeira e, com isso, certa ausência de clareza acerca da atividade do brincar. De acordo com Brougère (2014) e Corsaro (2011), brincar é uma ação, exclusiva, da criança, pela a qual, na brincadeira, ela ressignifica suas experiências no meio social (atitudes, valores, normas de comportamentos, crenças, controle social, entre outras) que ocorrem, não pela repetição precisa, de ações que viu ou ouviu de alguém, mas pela reelaboração criativa. Desse modo, a criança é sujeito ativo e produtor de cultura.



[1] Quando ela se imagina exercer ações, além das suas capacidades, a exemplo, de imaginar-se dirigindo um ônibus, ou quando faz de conta que uma cadeira é uma caverna (VIGOTSKY, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente com a redemocratização do país, no final da década de 1980, que sob influência de movimentos populares, a promulgação da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988) firma como dever do Estado, a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. A partir disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reforça a importância dos espaços de creche e pré-escola, garantirem direitos das criança, como como, educação de qualidade, cuidado, proteção, lazer, brincar, entre outros.

Esses dispositivos foram cruciais, para a instituição da Política Nacional de Educação Infantil, pelo Ministério da Educação e Desporto, a qual, podemos considerar um marco histórico para a área, tanto pelo conteúdo, quanto pelo modo que foi concebida, com a participação popular, o que contribuiu para a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. A LDBEN pondera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança da creche e pré-escola, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família, cujas práticas de avaliação se deem, mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental (BRASIL, 1994, 1996).

Apesar da relevância dos dispositivos para a Educação Infantil, não foi criado, fundo específico para etapa, visto que os Fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (1996-2006) e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2008) tomavam, por parâmetro, para distribuição dos recursos para Educação Infantil, o número de alunos/as do Ensino Fundamental (SEGUNDO, et al., 2015). Somente com a aprovação do novo FUNDEB, em 2020, caráter permanente, que a Educação Infantil foi nomeada com 5% dos recursos.

A elaboração de uma Política Nacional para a Educação Infantil, foi crucial para a instituição da Comissão Nacional de Educação Infantil, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), uma vez que contribuiu para a publicação de uma série de documentos para a Educação Infantil, tendo como leitor o/a professor/a de creche (FILHO, 2001).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O brincar foi aspecto que obteve notória atenção, nas propostas para a educação infantil, tendo como suporte diversos dispositivos. O Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2006), Brinquedos e Brincadeiras em creches (BRASIL, 2012), assim como os documentos normativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 1999, 2009) e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCC-EI (BRASIL, 2017) que ressaltam as interações e a brincadeira, como um dos eixos centrais na educação infantil, cujas propostas prevejam a oferta de brinquedos e equipamentos, bem como que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

As DCNEI e BNCC- EI, concebem a criança como sujeito histórico, social e direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva e, desse modo, deve ter seus direitos respeitados e garantidos pelo Estado e toda sociedade. Crucial ainda, práticas articuladas a princípios éticos, políticos e estéticos, os quais possibilitem o desenvolvimento integral da criança, a partir das múltiplas linguagens (dança, música, dramatizações, movimento, brincadeira, artes plásticas e visuais, matemática, ciências naturais, entre outras (BRASIL, 2009; 2017).

No contexto da pesquisa, pareceu-nos que o direito da criança ao brincar, é atividade facultativa, ajustada mais aos tempos dos adultos do que, aos tempos das crianças. Sabemos que os tempos são referências que nos ajudam a orientar as crianças na organização das atividades na relação com o ambiente e suas ações. Por menor que sejam as crianças, elas precisam de referências no convívio social, acerca dos horários das refeições, momentos de descanso, higienização, entre outras. A questão é o modo como os tempos, para essas atividades, são postos para a criança, de modo que elas pouco exercem a condição de sujeito ativo, em uma rotina, muitas vezes, rígida.

Nesse sentido, os tempos e a própria organização das instituições pesquisadas em torno do brincar, sinalizam-nos formas de um fazer pedagógico na Educação Infantil, semelhante as do Ensino Fundamental. O brincar atravessa as instituições pesquisadas, geralmente, com objetivos específicos e tempos regulados.

Nas salas, o brincar mais direcionado pelas professoras, revelou-se, atrelado a jogos e brincadeiras, com objetivo das crianças reconhecerem números, letras e forma geométricas, bem como para o desenvolvimento físico delas, podendo ocorrer, ainda, para ocupar o tempo livre das crianças. As brincadeiras mais livres, geralmente, aconteciam nas áreas externas das instituições, no recreio, por cerca de trinta minutos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Notamos nas instituições pesquisadas, espaços físicos, inadequados para as brincadeiras das crianças, principalmente, os espaços externos, por dificultar movimentações mais amplas e interações entre as diferentes faixas etárias das crianças que, brincavam por grupo. Outro aspecto, é a insuficiência de material de apoio pedagógico e brinquedos, levando as professoras a criarem esses recursos, especialmente, como auxílio de sucatas.

Em relação ao brincar como produção de cultura da cultura, observamos que é discussão cuja, ainda, não adentrou o interior das instituições de educação infantil pesquisadas, visto que as professoras nos pareceram conceber a atividade, ora, como atividade natural dos humanos, ora como imitação da criança, das ações dos adultos.

De fato, o brincar faz parte do universo da criança, todavia, não é algo inato dela, nem que ela reproduz do universo adulto, mas uma linguagem, pela a qual, ela expressa e ressignifica sua compreensão de mundo, a partir de experiências que vivencia, sozinha ou com os pares, contribuindo tanto para a produção cultural dos adultos, quanto produzindo cultura infantil (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011).

Diante disso, é imprescindível interações e brincadeiras entre as crianças, de diferentes faixas etárias, visto que, é no convívio que aprendem, umas com as outras, formas diversas de interação e organização social, noções de cuidado consigo e com o outro, bem como aprendem a desfrutar, com segurança das possibilidades que os espaços oferecem.

Visto isso, além de amplos, os espaços das instituições de educação infantil, podem ser organizados pelo/a professor/a em cantos e recantos, com temáticas diferentes, com brinquedos e materiais mais estruturados e não estruturados. Ainda, com tapetes, colchonetes e tocas para que os bebês e as crianças pequenas possam explorar os objetos, construir cenários e estruturar brincadeiras coletivas e individuais. Também é interessante que nas salas, hajam lugares como armários, caixas, cestos, onde possam ser guardados os materiais, os quais, podem ser recursos para as brincadeiras. Cadeiras, armários e mesas tornam-se esconderijos, os colchonetes são usados como obstáculos, podendo ainda, ser empilhados. Por isso, é relevante a atenção para a qualidade, conforto e segurança do material mobiliário, uma vez que mobilizam o potencial sensível e criativo das cenas lúdicas da criança (BARBOSA, 2010; HORN, 2004).

Importante destacar que, muito embora, esses materiais, não sejam centrais no processo de simbolização, são relevantes, porque se ligam à capacidade imaginativa da criança, à medida que podem enriquecer os contextos de emergência e continuidade das brincadeiras, fomentando necessidades de narração, interação e experimentação (PINNAZA; FESTA, 2017).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Precisamos, portanto, compreender que brincar é direito da criança, atrelado à cidadania e, nesta direção, um dos principais eixos da educação infantil. Diante disso, devemos repensar os tempos das atividades na creche e pré-escola, as propostas, bem como se, mediante, nossas práticas, estamos respeitando o faz de conta, a imaginação, a fantasia, os desejos, enfim, as singularidades da criança. Uma forma de nos atentarmos a isso é observar e escutar os enredos, diálogos, gestos e posturas das crianças na brincadeira, pois assim, poderemos proporcionar propostas de cuidado e educação que considerem o contexto e os interesses delas (BRASIL, 2009; RINALDI, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf> . Acesso em: 29 set. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago.2018.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 23 ago. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**

. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> . Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Il. volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> . Acesso em 13/03/2019.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf . Acesso em: 04/05/2019.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**

. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches.** Manual de orientação pedagógica, Ministério da Educação, Brasília, 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro 2017.** Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão Brasileira adaptação por Gisela Wakkop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: Pesquisa social* : teoria, método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 ago. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS. **Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil**. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



FARIA, Evangelina Maria B. de (org). A infância e suas concepções na sociedade e na Educação Infantil. In: **A criança e as múltiplas linguagens na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009. p.19-31.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: **Em defesa da educação infantil**. Regina Leite Garcia e Aristeo Leite Filho (orgs.). – Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade. In: **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.

Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart Faria (organizadoras). –

Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em:

https://www.academia.edu/31947721/Ludicidade_continuidade_e_significatividade_nos_campos_de_experi%C3%Aancia_na_escola_da_infancia

.Acesso em 23 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**

. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> . Acesso em: 24 ago. 2018.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil; quem paga a conta? In:

Encontros e desencontros em educação infantil. Maria Lucia de A. Machado, (organizadoras). -4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; BOITO Crisliane; LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva.

Unidade acadêmica de educação infantil da UFCG

: espaço de diálogos, construção de saberes e formação docente. Laplage em Revista (Sorocaba). 2018, vol.4, n. Especial, set.- dez. p.102-114 ISSN:2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/588>. Acesso em: 23 set.2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-45.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. -6. ed.- São Paulo : Cortez, 2010 .

PINNAZA, Mônica Appezato; FESTA, Meire. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. *In: Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil*. São Paulo, 2017, p. 88-101. (Caderno Brincar. Fundação Vokswagen e Revista Nova Escola).

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ÂNGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev. Latino-americana de Enfermagem 2005. set./out.; 13(5): 717-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. – 7ª ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In* : Marcos Cezar de Freitas (organizador). **História da infância no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 205-229.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Jackeline; PORFÍRIO, Cris. A problemática da valorização dos profissionais da educação: investigando o FUNDEF e FUNDEB. *In*: **O movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. Jackeline Rabelo, Susana Jomenez e Maria das Dores Mendes Segundo (organizadoras)- Fortaleza: Imprensa universitária, 2015.

STACIOLLI, Giafranco. Um método de trabalho. *In*: **Diário de acolhimento na escola da infância**. Coordenação traduzida de Ana Lúcia Goulart. Revisão técnica de Maria Carmem Silveira Barbosa. Colaboração na revisão técnica de Sueli Amaral Mello. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores L/S. Vigotsky: organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.